جامعة سوهاج
كلية التربية
المجلة التربوية

برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي لتنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد

د/ عمرو جابر قرني سيد
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية الدراسات العليا للتربية–جامعة القاهرة

تاريخ الاستلام : ٢٦ أغسطس ٢٠٢١م – تاريخ القبول : ١٦ سبتمبر ٢٠٢١م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى تنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق أداتي البحث المتمثلة في: اختبار مستويات عمق المعرفة الفلسفية، ومقياس الدافعية للتعليم على مجموعتي البحث: المجموعة التجريبية التي بلغت (٣٢) طالبًا، والمجموعة الضابطة التي بلغت(٣٢) طالبًا تطبيقًا قبليًا، ثم تدريس الموضوع الأول(التفكير الإنساني)، والموضوع الثاني(نشأة الفلسفة وتعريفها وأهميتها)، والموضوع الثالث(خصائص التفكير الفلسفي ومهاراته)؛ بكتاب الفلسفة للصف الأول الثانوي(الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢٠/٢٠٢١م) لمجموعة البحث التجريبية باستخدام البرنامج القائم على التعليم الاستراتيجي، بينما قام طلاب المجموعة الضابطة بدراسة نفس الموضوعات بالطرق التقليدية، ثم تطبيق أدوات البحث تطبيقًا بعديًا على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

وبعد تحليل البيانات، تم استخلاص النتائج: وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مستويات عمق المعرفة الفلسفية ومقياس الدافعية للتعليم لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائيًا بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار عمق المعرفة الفلسفية ومقياس الدافعية للتعليم لصالح التطبيق البعدي، وفاعلية برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي في تنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية وأبعاد الدافعية للتعليم لدى طلاب المجموعة التجريبية. وفي ضوء نتائج البحث تم التوصية بعدد من التوصيات منها: حث المعلمين على استخدام التعليم الاستراتيجي خلال الشرح، مما قد ينعكس على تفكير الطلاب، والاهتمام بمستويات عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم، وتوفير مواقف يستطيع الطلاب بها تنمية مهاراتهم في كليهما، وإعادة النظر في أساليب تقويم الفلسفة لتركز على قياس مستويات عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم.

الكلمات الدالة: التعليم الاستراتيجي– ومستويات عمق المعرفة الفلسفية–الدافعية للتعليم.

A Program Based on Strategic Instruction for Developing Knowledge Depth Philosophical Levels and Instruction Motivation among Secondary Stage Students

Dr. Amr Gaber Qurany Sayed
Lecturer of Curriculum & Instruction of Philosophical and Social Studies, Faculty of Postgraduate Studies for Education, Cairo University.

Abstract:

the current research attempted to develop knowledge depth Philosophical levels and Instruction motivation among secondary stage students using a program based on strategic instruction. To achieve this goal, the researcher used two of research tools namely; pre/posttest of knowledge depth Philosophical levels and instruction motivation scale. The research group consisted of 64 students (32 students for experimental group and 32 students for control group). The research tools were pre-administered to the research groups. Then, three topics in philosophy namely; (human thinking) , (The origin, definition and importance of philosophy) and (Characteristics and skills of philosophical thinking) were taught for the experimental research group of the first secondary grade (the first semester of the academic year 2020/2021) using a program based on strategic instruction, while the students of the control group were taught the same topics by traditional methods. The research tools were administered on the experimental and control groups to find out the effectiveness of the strategic instruction based-program.

The research indicated that there is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students and the control group students in the post administration on the levels of knowledge depth Philosophical test and instruction motivation scale in favor of the experimental group. In addition, there is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students in the pre and post administrations of the knowledge depth Philosophical test and instruction motivation scale in favor of the post administration. The researcher recommended that encouraging teachers to use strategic instruction in classroom, which may develop students' thinking. The researcher also recommended paying attention to the levels of Philosophical test and instruction motivation, providing situations in which students can develop their skills in both. Furthermore, the methods of evaluating philosophy should be reconsidered in order to focus on measuring the levels of Philosophical test and instruction motivation.

Key words: Strategic instruction-Levels of knowledge depth Philosophical- instruction motivation.

مقدمة:

يشهد القرن الحادي والعشرين العديد من التغيرات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة والمتلاحقة، أدت بطبيعة الحال إلى تراكم المعارف والمعلومات بشكل غير مسبوق، وأصبح الحصول على المعلومات من أي مصدر وفي أي وقت ومكان أمراً عادياً، ولذا فقد أصبح على مؤسسات التربية أن تواجه هذا التغير المعرفي بتدريب الطلاب على التفكير العميق في المعارف التي يحصلون عليها، حتى يتحقق لديهم ترابط المعارف وتكاملها، ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه فيتحقق إتقان التعليم، كما ينمى لديهم مهارات تفكيرية عليا؛ كالتفكير الاستراتيجي والتفكير الممتد.

ولقد شهد البحث التربوي خلال العقدين الماضيين تحولاً رئيساً في رؤيته لعمليتي التعليم والتعليم، وفحوى ذلك التحول من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم المتعلم مثل : شخصية المعلم، وبيئة التعليم، ومخرجات التعليم، إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم وخاصة ما يجري داخل عقله مثل: المعرفة السابقة، ونمط معالجة المعلومات، والدافعية للتعليم ، وأنماط التفكير.(عايش زيتون، ٢٠٠٧، ١٩) [(١)]

وتمثل دراسة الفلسفة بوصفها بحثاً عن الحقيقة ونمطاً من أنماط التفكير مجالاً معرفياً، وجب الاعتماد عليه في اعادة بناء المجتمع، ودعم استقراره؛ حيث تعمل على اشباع رغبات دارسيها للمعرفة والتأمل وحب الاستطلاع، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التي تدور في أذهانهم عن الله، والعالم والهوية القيم، ومبررات الوجود. وغيرها، وكما يقول الفيلسوف الألماني هيجل(١٧٧٠–١٨٣٠): " لو أعطوني الحقيقة في يميني، والبحث عن الحقيقة في يساري، لاخترت يساري".(محمد خميس، ٢٠١٥، ١١٨)

ويشير كمال نجيب أن ثمة مبادئ أساسية يتعين مراعاتها في تدريس الفلسفة، منها:

- النظر إلى تدريس الفلسفة بوصفه "نشاطاً" يقوم به الطالب لا "تلقيناً" يؤديه المعلم، أي تزويد الطلاب بفرص تعليمية تتضمن خبرات شبيهة بخبرات الفلاسفة المحترفين.

(١)يتم التوثيق كالتالي(اسم المؤلف أو الباحث، يليه سنة النشر، ثم رقم الصفحة أو الصفحات التي تم الرجوع إليها).

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

- تشجيع الطالب على تكوين آراء شخصية تفسر أحداث الحياة اليومية بالأدلة المنطقية السليمة وحثه على إبداء الأسباب المنطقية في حالة طرح الآراء واتخاذ المواقف المختلفة. (محمد زيدان، ٢٠١٩، ٦)

فالفلسفة تورث أبنائها أو محبيها العمق في المعرفة، وسداد الرأي، وتربية ملكة النقد الدقيق والحكم السليم وفهم أمور الحياة فهماً صحيحاً. (محمد زيدان، ٢٠١٩، ٣)

وتعد عملية تنمية عمق المعرفة الفلسفية بما تتطلبه من مهارات معقدة للتفكير – تجاه القضايا والأحداث اليومية أو تجاه ما يطرحه الفلاسفة والمفكرين من نظريات وأفكار وتصورات – من الأهداف المهمة لتعليم وتعلم الفلسفة بالمرحلة الثانوية، حيث تؤكد (ولاء غريب، ٢٠١٤، ٢١٥) أن إعداد الكوادر البشرية التي تتصف بالقدرة على حل المشكلات الفلسفية، واتخاذ القرارات المناسبة، واستخدام طرق التفكير خلال مواقف الحياة اليومية؛ لن يتأتى إلا بالبعد عن استخدام السطحية في تعليم وتعلم الفلسفة، والتي تركز على تذكر الحقائق فقط دون فهم ما بينها من ترابط، وعلى ضرورة الاهتمام بالتعمق في معالجة المعرفة الفلسفية.

وترجع أهمية عمق المعرفة الفلسفية إلى تحقيق التعليم ذي المعنى، وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة في إطار مفاهيمي للمعرفة الموجودة في البنية المعرفية للطالب؛ مما يؤدي إلى إنتاج أفكار مترابطة ، وقدرة على المقارنة وفهم الأفكار المتناقضة.(أمنية الجندي، ونعيمة أحمد، ٢٠٠٤، ٦٩)

وتتفق توجهات بعض المشروعات العالمية الحديثة مع فكر تعميق المعرفة، وتنويع المهمات والأنشطة لدى المتعلمين، بدلا من كثرة الموضوعات الفرعية التي تشتت ذهن المتعلم وتبعده عن الأهداف الحقيقية للتعليم، وذلك مثل مشروع البحث الطولية في العلوم والرياضيات (TIMSS)، ومشروع معايير الجيل الجديد(NGSS)، حيث أوصت تلك المشروعات بضرورة تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين ومساعدتهم على تعميق فهمهم لموضوعات التعليم.(ريحاب عبد العزيز، ٢٠١٧، ١٩٣)

ويشير(Fenwick et.al.,2014,2) أن الطلاب الذين يطورون فهماً عميقاً للمحتوى تكون لديهم فرص المعرفة بفعالية ضمن بيئات معقدة؛ نتيجة مرورهم بالتفاصيل في مستويات مختلفة من الأطر المفاهيمية.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

وفي ظل التطور الذي شهدته مناهج الفلسفة، وما لقيه تقسيم بلوم للجانب المعرفي من انتقادات، والانتقال من ثقافة التقييم القائم على المحتوى إلى التقييم القائم على المعايير، فقد ابتكر ويب(Weeb) شكل للتقييم القائم على المعايير التي تعتمد بشكل رئيس على عمل مواءمة بين المعايير والمحتوى والتقييم، حيث يتم من خلال هذه الأداة تصنيف المعرفة حسب مستويات عمق المعرفة الفلسفية في ضوء درجة تعقد التفكير المطلوب لإنجاز المهمات، ويتضمن أربعة مستويات لعمق المعرفة الفلسفية: "استدعاء المعرفة(التذكر)–تطبيق المفاهيم والمهارات –التفكير الاستراتيجي–التفكير الممتد".(ابتسام تمساح، ٢٠٢٠، ١٢٢٥)

وبالتالي تتمثل هذه المستويات في التوقعات المعرفية التي يجب أن يقوم بها المتعلم في أي مجال، وتختلف نسبة العمق المطلوب في كل مستوى من المستويات الأربعة تبعاً لاختلاف الصف الدراسي وطبيعة المادة الدراسية.(حلمي الفيل، ٢٠١٨، ٦)، والفرد الذي يتسم بعمق المعرفة الفلسفية يكون لديه القدرة على إدراك وتحليل وتقويم المعارف الجديدة وربطها بالمعارف السابقة لديه في إطار مفاهيمي يساعد على الفهم العميق للمعرفة والاحتفاظ بها، كما لديه القدرة على حل المشكلات، وتفسير القضايا الفلسفية والتمييز والمقارنة وإمكانية تطبيق المعرفة في مواقف جديدة.(Ke& Xie,2009,136)

وتأكيدا لأهمية عمق المعرفة الفلسفية؛ فقد اتجهت العديد من الدراسات إلى استخدام برامج ومداخل واستراتيجيات حديثة لتنمية مستوياته لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، ومن تلك الدراسات:

- **شيماء حسن(٢٠١٨): التي أكدت فاعلية استراتيجية مقترحة في ضوء نظرية فيجوتسكى لتنمية عمق المعرفة الرياضية ومسؤولية تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.**
- **عبدالله عبد المجيد(٢٠١٨): التي أكدت فاعلية استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس الفلسفة لتنمية أبعاد التنظيم الذاتي ومهارات الفهم العميق لدى طلاب المرحلة الثانوية.**
- **محمود السيد(٢٠١٨): التي أكدت فعالية استخدام استراتيجية عظم السمك في تدريس البيولوجي لطلاب الصف الثاني الثانوي في تنمية عمق المعرفة البيولوجية ومهارات التفكير البصري.**

- **وليد فرج الله(٢٠١٨): التي أكدت أثر استخدام بنك أسئلة الكترونى في تدريس الجغرافيا على تنمية الأعماق المعرفية وخفض قلق الاختبار لدى الطالبات منخفضات التحصيل بقسم الجغرافيا.**
- **أشرف حسين(٢٠١٩): التي أكدت أثر تدريس العلوم باستخدام مدخل حل المشكلات مفتوحة النهاية على التحصيل وتنمية عمق المعرفة العلمية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.**
- **ابتسام تمساح(٢٠٢٠): التي أكدت فاعلية تنظيم محتوى وحدة في العلوم وفق نموذج VARK في تنمية مستويات عمق المعرفة DOK والتصور الخيالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.**
- **سامية أحمد (٢٠٢٠): التي أكدت أثر استراتيجية المكعب في تدريس العلوم على تنمية عمق المعرفة العلمية ومهارات التفكير الجمعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.**
- **كريمة محمود(٢٠٢٠): التي أكدت فاعلية استخدام نموذج نيدهام البنائي في تدريس العلوم لتنمية عمق المعرفة العلمية ومهارات التفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.**
- **محمد عبد الرحيم(٢٠٢٠): التي أكدت فاعلية استخدام التعليم التوليدي لتنمية عمق المعرفة الرياضياتية والثقة بالقدرة على تعلم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الإعدادية.**
- **مريم عبد الملاك(٢٠٢٠): التي أكدت فاعلية استخدام الاستراتيجيات الواقعية لتنمية مستويات عمق المعرفة الرياضية وتحسين الرغبة في تعلم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الإعدادية.**

تأسيساً على ما سبق، تتضح أهمية تنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية لعناصر وموضوعات المحتوى بشكل يجعل المنهج متمركزاً حول المتعلم.

ونظراً لأهمية عمق المعرفة الفلسفية للطلاب والحاجة إلى تنمية مستوياتها لما تسهمه في تطوير العديد من المهارات العقلية، فإنه من المهم توافر مجموعة من العوامل المساعدة والمؤثرة؛ لعل أهمها الدافعية للتعليم . وأيضا فإن الدافعية للتعليم العالية تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجة الفكرية، حيث إن الطلاب يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والإنجاز؛

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

لأنهم يعتبرون المشكلة تحدياً شخصياً لهم، وأن حلها يوصلهم إلى حالة من التوازن المعرفي، ويلبي حاجات داخلية لديهم.(Fan&Weiquid,2009,123)

ويشير مفهوم دافعية التعليم في المجال التربوي إلى استمتاع الطلاب بالتعليم، والاهتمام بكل ما هو جديد، وحب الاستطلاع، والمثابرة في التعليم، وإنجاز المهمات الصعبة، وإدراك الكفاءة، والتفوق في الأعمال.(خلف عبد رب الرسول، ٢٠٢٠، ٤٢٣)

وتعد الدافعية للتعليم ذات أهمية للطلاب، وذلك من خلال زيادة فاعلية النشاط الذهني الموجه لديهم، وتجعلهم باحثين إيجابيين عن المعرفة، وتزيد من قدرتهم على التحدي والمنافسة وبخاصة في الأنشطة المعقدة والتي تحتاج لمهارات تفكير عليا في حلها.(محمد الرفوع، ٢٠١٥، ٢٧)، كما إنها مكون مهم في سعي الطالب تجاه تحقيق ذاته وبلوغ أهدافه من خلال ما ينجزه من أعمال ومهمات دراسية مختلفة.(أحلام إبراهيم، ٢٠١٩، ٢٩٩٠).

كما تسهم الدافعية للتعليم في: مساعدة الطلاب على تأمين اكتشاف المعرفة اللازمة حول تعلم أي موضوع بهدف فهمه وهذا يعزز فاعلية الذات، والقيام بالمهمات التي يرغبها ويستمتع بها، والانتباه إلى الأشياء التي لم ينتبه إليها أحد، وزيادة التركيز العقلي، والقابلية لحل المشكلات المطروحة بطرق مختلفة والنظر إلى بدائل أكثر.(عماد زغلول، ٢٠١٠، ١٦٧)

وتأكيدا لأهمية الدافعية للتعليم؛ فقد اتجهت العديد من الدراسات إلى استخدام مداخل واستراتيجيات حديثة لتنمية أبعادها لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، ومن تلك الدراسات:

- أمال محمد(٢٠١٧)، التي أكدت فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس الفلسفة على تنمية مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للتعليم لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- أماني الموجي(٢٠١٩): أكدت فاعلية برنامج قائم على التفكير الإيجابي والتعلم التوليدي والخرائط الذهنية لتنمية الحل الإبداعي للمشكلات والدافعية للتعليم والتحصيل لتلاميذ المرحلة الإعدادية.
- إيرين هندي(٢٠١٩): التي أكدت فاعلية استخدام التعليم المتمايز لتدريس التربية الفنية في تنمية المهارات الفنية والدافعية للتعليم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

- **صالح الزهراني(٢٠١٩): التي أكدت فاعلية بيئة تعلم إلكترونية تشاركية في تنمية بعض مهارات الحاسب الآلي والدافعية للتعليم لدى طلاب المرحلة المتوسطة.**
- **عمر سيد(٢٠١٩): التي أكدت فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية المهارات الرياضية المتضمنة في اختبارات TIMSS والتواصل الرياضي والدافعية للتعليم لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.**
- **متعب القرني(٢٠١٩): التي أكدت فاعلية برنامج قائم على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات قواعد البيانات وعلاقتها بالدافعية للتعليم لدى طلاب المرحلة الثانوية.**
- **هبة عبد العال(٢٠١٩): التي أكدت فاعلية برنامج أنشطة رياضية قائم على المدخل البصري في تنمية التخيل والدافعية لتعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.**
- **علي القرني(٢٠٢٠): التي أكدت أثر استخدام التعليم المصغرMicro learning على تنمية مهارات البرمجة والدافعية للتعليم لدى طلاب الصف الأول الثانوي .**
- **الحسن رضوان(٢٠٢١): التي أكدت فاعلية الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ودافعية التعليم لدى طلاب المرحلة الثانوية.**

مما سبق، تتضح أهمية تنمية أبعاد الدافعية للتعليم لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

وبالرغم من أهمية تنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، إلا أن الاهتمام مرتبط بمهارات التفكير الدنيا من تذكر وفهم وتطبيق، وعدم الاهتمام بمهارات التفكير العليا؛ كالتفكير الاستراتيجي والتفكير الممتد، إلى جانب اقتصار الطلاب على الحفظ والتذكر لموضوعات الفلسفة؛ فيُعد استذكار المادة بغرض النجاح في الامتحان هو الهدف الأساسي للطلاب، وهو ما أكدته العديد من الدراسات السابقة، ومنها:(أحمد أبو الحسن٢٠١٦؛ أمال محمد، ٢٠١٦؛ عبد الله عبد المجيد، ٢٠١٨؛ ولاء محمد، ٢٠١٨؛ سامح عبد الخالق، ٢٠١٩؛ سماح إسماعيل، ٢٠١٩؛ مروة غريب وآخرون، ٢٠١٩)، وأوصت هذه الدراسات بضرورة التركيز المهارات التفكيرية العليا، والتي منها: التفكير التأملي، والتفكير الجانبي، والتفكير المتشعب، والتفكير عالي الرتبة، والتفكير الناقد، والتفكير المستقبلي.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

وبالرغم من أهمية الدافعية للتعليم لطلاب المرحلة الثانوية الدارسين للفلسفة، إلا أن هناك بعض الدراسات السابقة أكدت على ضعف وقصور أبعاد الدافعية للتعليم لدى الطلاب، ومنها: (أمال محمد، ٢٠١٧؛ ميساء حمزة، ٢٠١٨؛ ولاء محمد، ٢٠١٨)، وأوصت هذه الدراسات بضرورة تنمية أبعاد الدافعية للتعليم لدى طلاب المرحلة الثانوية الدارسين للمواد الفلسفية.

وقد قام الباحث بدراسة استكشافية لتحديد مستوى الطلاب في عمق المعرفة الفلسفية، وذلك بتطبيق اختبار عمق المعرفة الفلسفية ومقياس الدافعية للتعليم على عدد (٢٤) من طلاب الصف الأول الثانوي – غير مجموعة البحث الأصلية – بمدرسة الثانوية بنات الجديدة بإدارة بني سويف التعليمية، توصلت النتائج إلى وجود تدنٍ في كل من مستويات عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ويوضح جدول (١) نتائج البحث الاستطلاعية:

جدول(١)
نتائج البحث الاستطلاعية لمستوى طلاب الصف الأول الثانوي في اختبار مستويات عمق المعرفة الفلسفية ومقياس الدافعية للتعليم

الأداة	عدد الطلاب	الدرجة النهائية	مستوى الطلاب					
			منخفض (أقل من ٥٠%)		متوسط (٥٠إلى ٧٥%)		مرتفع (أكبر من ٧٥%)	
			ن	%	ن	%	ن	%
اختبار عمق المعرفة الفلسفية	٢٤	٢٤	١٦	٦٧%	٨	٢٣%	٠	٠%
مقياس الدافعية للتعليم	٢٤	١٥٠	١٢	٥٠%	٧	٢٩%	٥	٢١%

يتضح من جدول(١) وجود ضعف في مستويات عمق المعرفة الفلسفية وأبعاد الدافعية للتعليم لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ومن خلال الإشراف على التربية العملية بالمدارس، وحضور حصص الفلسفة مع المعلمين، ورصد مدى ممارسة مستويات عمق المعرفة الفلسفية، وأبعاد الدافعية للتعليم لدى الطلاب، اتضح ما يلي:

- دور المعلم قائم على تلقين المفاهيم والتعميمات الفلسفية، وقيامه بكل شيء في الدرس إشارة لإهمال واضح في حث الطلاب على إعادة إنتاج المفاهيم والتعميمات الفلسفية بأسلوبهم الخاص.
- عدم تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة التي تركز على التفسيرات لما يشاهدونه من قضايا مجتمعية.
- عدم حث الطلاب على توليد الأفكار الفلسفية الجديدة.
- معظم المشكلات المقدمة من المعلمين والمطلوب من الطلاب تقديم حلول لها مشكلات روتينية.
- تدريس الفلسفة ما زال يركز على تدريس الحقائق والمعلومات الفلسفية ويهمل الجوانب الوجدانية دون الاهتمام بتنمية الدافعية للتعليم لدى الطلاب.

ويستدعي الوضع الراهن لتدريس الفلسفة البحث عن فلسفات حديثة في التعليم لتطوير طرق واستراتيجيات التدريس والتعلم، بهدف إعادة النظر في عملية التعلم وتفكير الطلاب، فلا نهتم بماذا يتعلم الطلاب؟، إنما نهتم بأن يتعلم الطلاب كيف يفكرون؟. وبذلك يصبح الهدف الجوهري تيسير عمليتي التعليم والتعلم من خلال تنمية طاقات الإبداع لدى الطلاب، والخروج من ثقافة تلقي المعرفة إلى ثقافة بناء المعرفة ومعالجتها، وتحويلها من معرفة تتمثل في اكتشاف العلاقات إلى مرحلة ما وراء المعرفة والتي تتمثل في التأمل والتعمق في المعرفة وفهمها وتفسيرها، واكتشاف أبعادها الظاهرة، واستنتاج أبعادها المستترة من خلال منظومة محكمة من البحث والاستقصاء.(أمال محمد، ٢٠١٦، ٥)

ويتسم العصر الحالي بزيادة المعلومات، حتى أطلق عليه عصر الانفجار المعرفي، وتحويل الطالب من الاعتماد على المعلم إلى مستخدم بكفاءة للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية للوصول إلى المعلومات بنفسه، وهو ما يُطلق عليه التعليم الاستراتيجي.(ماجد عيسى، وليد خليفة، ٢٠١٨، ٥٠٢)، وهو من النماذج التي تسمح للطالب بتحمل مسئولية اكتساب خبراته التعليمية، وتطوير وتنظيم ذاته، وتجعله قادر على حل المشكلات، واختيار استراتيجيات تعلمه، وإعادة تقييم أنشطته، وتعديل أهدافه واستراتيجياته لتحقيق الأهداف التعليمية.(Lyons,2010)، كما يهدف التعليم الاستراتيجي إلى إكساب الطالب مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في عملية تعلمهم، وإدارتها، ومراقبتها،

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

وتقييم نواتجها بفاعلية ونشاط؛ مما يحقق لديه درجة من الذاتية والاستقلالية ، ويجعل منه متعلماً استراتيجياً يفكر في كيفية تعلمه وتفكيره.(Caliskan&Sunbul,2011,148-149)

ويركز التعليم الاستراتيجي على استثمار استراتيجيات التعليم الذهنية والميتا- ذهنية، ويؤكد على المكتسبات القيادية وتوظيفها في بناء معارف جديدة، وينطلق من التدرج ضمن تعلم معقد، ودور المعلم فيه وسيط بين المتعلم والمعرفة، يقدم له العون لاستثمار استراتيجي.(خير الدين هني، ٢٠٠٥، ١٦٦)

ويمتد التعليم الاستراتيجي ليشمل تعليم الطلاب متى وكيف يمكنهم استخدام الاستراتيجيات؟؛ لتمكينهم من تحديد الاستراتيجيات الشخصية الفعالة، ومن كيفية التعليم وتوظيف ما تعلموه في الواقع، وجعل الممارسات الاستراتيجية جزءاً من نظامهم التعليمي.(فتحية عساس، ٢٠١١، ٢٤٨)

وتوجد مجموعة من الدراسات التي اهتمت بالتعليم الاستراتيجي، يمكن عرضها على النحو التالي:

- أوضحت دراسة(Sezgin,2011) أثر التعليم الاستراتيجي في تنمية التحصيل والاتجاه والدافعية.
- بينت دراسة (زينب محمدين وآخرون، ٢٠١٢): فاعلية التعليم الاستراتيجي في تنمية التحصيل واتخاذ القرار، والدافعية للتعليم لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- بينت دراسة (رشا هاشم ، وإيمان سمير، ٢٠١٤): فاعلية النموذج التدريسي المقترح القائم على التعليم الاستراتيجي في تنمية التحصيل ومهارات التنظيم الذاتي الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- أوضحت (دعاء البكل، ٢٠١٦) فعالية التعليم الاستراتيجي لتنمية المفاهيم العلمية والرضا عن التعليم.
- أوضحت دراسة(Ancaa ,2017): دور الأنشطة المستقلة في تنمية كفاءات التعليم الاستراتيجي.
- كما أوضحت دراسة(رحاب أحمد، ٢٠١٨)، أهمية استخدام التخطيط الاستراتيجي لتطوير برامج إعداد معلمي علم النفس بكليات التربية.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

- أكدت دراسة (ماجد عيسى، وليد خليفة، ٢٠١٨): فعالية برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي وتحسين مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف.
- أكدت دراسة (بهيرة الرباط، ٢٠١٩): فاعلية برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي في تنمية مهارات البراعة الرياضياتية والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.
- دراسة (محمد عيسى، ٢٠١٩): التي أكدت فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل التعليم الاستراتيجي في تنمية مهارات الاستماع الناقد والتنظيم الذاتي لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي.

تأسيساً على ما سبق، يتضح أهمية استخدام التعليم الاستراتيجي في تنمية العديد من المتغيرات في مختلف المراحل التعليمية، ولكن هناك ندرة في استخدام التعليم الاستراتيجي في تدريس المواد الفلسفية لتنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وعلى الرغم من أهمية استخدام التعليم الاستراتيجي في التدريس في مختلف المواد والمراحل التعليمية، إلا أن الواقع يثبت وجود فجوة أو فرق بين محتوى مناهج الفلسفة وأسلوب تدريسها وبين الخبرة التي يحتاج إليها طالب المرحلة الثانوية في حياته اليومية... ذلك هو لب مشكلة تعليم التفلسف في مصر: التركيز على الجانب الذي لا يتعدى كونه مجرد مادة نظرية جافة، وتلقين، وافتقاد كامل للحوار والنقد، وغياب التعليم الذاتي، وبُعد مناهج الفلسفة عن الواقع المُعاش وإهمال التطبيقات الحياتية من خلال ربط التعليم الفلسفي بالحياة وليس بالامتحانات.(محمد زيدان، ٢٠١٩، ٨)، وأخطر ما في تعليم الفلسفة في مصر؛ أنه لا يزال يستند على التلقين واستظهار النص، وهي أساليب تنمي السلبية وترسخ مبدأ تحريم الخروج عن النص أي سد السبل أمام الإبداع وحرية التفكير.(إلهام بلال، ٢٠٢١، ٩)

وهو ما أكدته العديد من الدراسات والبحوث السابقة، ومنها: (أحمد أبو الحسن، ٢٠١٦؛ أمال محمد، ٢٠١٦؛ سعاد عمر، ٢٠١٧؛عبد الله عبد المجيد، ٢٠١٨؛ هند بيومي، ، ٢٠١٨؛ ولاء محمد، ٢٠١٨؛ إبراهيم الجعفري،٢٠١٩؛ أية مصطفى وآخرون،٢٠١٩؛ سامح عبد الخالق، ٢٠١٩؛ سماح إسماعيل، ٢٠١٩؛ مروة غريب

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

وآخرون، ٢٠١٩)، وأوصت هذه الدراسات بضرورة تبني النماذج والمداخل والاستراتيجيات الحديثة في تدريس الفلسفة لتحقيق الأهداف المرجوة.

تأسيساً على ما سبق يتضح، أن مبررات قيام الباحث بإجراء هذا البحث تتمثل في:

- الفلسفة العامة للتعليم بالمدارس وفقاً لنظام الثانوية العامة الجديد لعام ٢٠٢٠– ٢٠٢١، الذي يركز على ضرورة قيام معلمي المواد الفلسفية بتعميق المعرفة في مناهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية حتى يتمكن الطلاب من اجتياز الأنشطة والمهمات والاختبارات النهائية التي تقيس المستويات العليا من التفكير.
- رغم أهمية التعليم الاستراتيجي لجميع المراحل التعليمية، إلا أن هناك ندرة في تناول الدراسات السابقة للتعليم الاستراتيجي في تدريس المواد الفلسفية.
- رغم أهمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية الدارسين للفلسفة، إلا أن هناك ندرة في تناول الدراسات السابقة لمستويات عمق المعرفة الفلسفية.
- تصنيف بلوم للمستويات المعرفية لم يعد كافياً لتمكين الطلاب من تقديم مستويات أداء مرضيه.(حلمي الفيل،٢٠١٨، ٧)
- الحاجة الملحة إلى وجود أدوات عملية لتطوير المناهج وأساليب التقييمات التي تعزز مستويات أعلى من المعرفة بما يؤدي إلى زيادة مستوى الدافعية للتعليم لدى الطلاب.

مشكلة البحث:

وباستقراء ما سبق من توصيات بعض الدراسات السابقة ذات الصلة، وما أسفرت عنه نتائج البحث الاستكشافية من وجود ضعف لدى الطلاب في مستويات عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم، وندرة وجود دراسة – على حد علم الباحث– اهتمت بدراسة فاعلية برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي لتنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستناداً على ذلك تحددت مشكلة البحث في "وجود ضعف في مستويات عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم لدى طلاب المرحلة الثانوية"، وللتصدي لهذه المشكلة، حاول الباحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي لتنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟، ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة البحثية التالية:

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

١–ما مستويات عمق المعرفة الفلسفية الواجب تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

٢–ما أبعاد الدافعية للتعليم الواجب تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الفلسفة؟

٣–ما صورة برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي لتنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

٤–ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعليم الاستراتيجي في تنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

٥–ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعليم الاستراتيجي في تنمية الدافعية لتعليم الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

هدفا البحث:

١– تنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية وأبعاد الدافعية للتعليم لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال إعداد برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي في تدريس مادة الفلسفة.

٢– الكشف عن فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعليم الاستراتيجي في تنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية وأبعاد الدافعية للتعليم لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أهمية البحث:

قد تبرز أهمية هذا البحث فيما يقدمه لكلٍ من:

١– طلاب المرحلة الثانوية: في تنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية وأبعاد الدافعية للتعليم لديهم.

٢– معلمي المواد الفلسفية والاجتماعية، قد يفيد هذا البحث معلمي المواد الفلسفية والاجتماعية في:

أ– تعرف مستويات عمق المعرفة الفلسفية وأبعاد الدافعية للتعليم الواجب تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية، وكيفية قياسها لديهم، حيث يوفر البحث الأدوات اللازمة لذلك.

ب– تطوير تدريس مادة الفلسفة، حيث يقدم البحث برنامج قائم على مدخل التعليم الاستراتيجي لتدريس مادة الفلسفة لطلاب الصف الثاني الثانوي.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

٣- بالنسبة للخبراء ومخططي المناهج:

أ- يمكن الاستعانة بنتائج هذا البحث في تطوير مناهج المواد الفلسفة والاجتماعية بالمرحلة الثانوية، بتضمين محتواها مستويات عمق المعرفة الفلسفية وأبعاد الدافعية للتعليم.

ب- يوجه نظر الخبراء والمعنيين بتعليم المواد الفلسفية والاجتماعية إلى ضرورة تنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية، وأبعاد الدافعية للتعليم بما يتفق مع الفلسفات والاتجاهات التربوية الحديثة، والتي تنادي باستخدام التعليم الاستراتيجي في التعليم.

٤- بالنسبة للباحثين: قد يفتح المجال لمزيد من البحوث والدراسات فيما يخص تنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية وأبعاد الدافعية للتعليم في مواد دراسية أخرى، وإجراء بحوث تستخدم التعليم الاستراتيجي في تنمية جوانب جديدة غير تلك التي تطرق إليها البحث.

أدوات البحث:

١- استبانة مستويات عمق المعرفة الفلسفية.

٢- اختبار مستويات عمق المعرفة الفلسفية.

٣- استبانة أبعاد الدافعية للتعليم.

٤- مقياس الدافعية للتعليم.

المواد التعليمية:

١- برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي لتنمية عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم.

٢- دليل المعلم وكتيب للطالب

حدود البحث:

- مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي بلغ عددهم (٦٤) طالباً، مقسمين إلى عدد (٣٢) طالباً للمجموعة التجريبية بمدرسة إهناسيا الثانوية المشتركة، وعدد(٣٤) طالباً للمجموعة الضابطة بمدرسة إهناسيا الثانوية المشتركة بإدارة إهناسيا التعليمية بمحافظة بني سويف.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

- **الموضوع الأول (التفكير الإنساني)، والموضوع الثاني(نشأة الفلسفة وتعريفها وأهميتها)، والموضوع الثالث(خصائص التفكير الفلسفي ومهاراته)؛ بكتاب الفلسفة الصف الأول الثانوي(الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م)؛ لأن هذه الموضوعات يوجد بمحتوياتها موضوعات يشكو الطلاب من صعوبتها لحداثة عهد دراسة الطلاب لمادة الفلسفة في المرحلة الثانوية، وحاجة بعض معلومات هذه الموضوعات الفلسفية إلى مزيد من العمق.**
- **تم التطبيق بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١م.**
- **بعض مستويات عمق المعرفة الفلسفية (ملحق١)، وأبعاد الدافعية للتعليم(ملحق٣) لطلاب الصف الأول الثانوي.**

مصطلحات البحث:

١- **البرنامج: مجموعة من الأنشطة المخطط لها مسبقاً، والمصممة بعدد من الاستراتيجيات التي يختار طالب الصف الأول الثانوي من بينها، لتنظيم معلوماته لتنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم.**

٢- **التعليم الاستراتيجي: مجموعة من الإجراءات التي تتضمن تنظيم طالب الصف الأول الثانوي لذاته، وضبط تفكيره وسلوكه في اختيار عدد من الاستراتيجيات التعليمية المعرفية وما وراء المعرفية، لإنجاز مهمات التعلم، وتؤثر في تعليمه كيف يعلم نفسه، وتتيح له اكتساب المعارف والمهارات الفلسفية الجديدة وفهمها وتوظيفها في المواقف الفلسفية، وربط المعرفة الجديدة بالسابقة، ومراقبة التعليم، ووضع أهداف التعلم وتحقيقها، لتنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم لديه.**

٣- **عمق المعرفة الفلسفية: مستوى المعالجة أو العمليات العقلية التي يمارسها طالب الصف الأول الثانوي للمعلومات والمعارف التي تقدم له في محتوى الفلسفة للوصول إلى فهم أعمق لهذه المعلومات وفقا لدرجة عمقها وقوتها في أربعة مستويات تبدأ بأقلها عمقاً وقوة وهو مستوى التذكر ثم مستوى التطبيق ثم التفكير الاستراتيجي وأخيراً التفكير المُمتد وهو المستوى الأكثر عمقاً وقوة.**

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

٤- الدافعية للتعليم : الحالة أو القوة التي تحرك سلوك المتعلم وتوجهه لتعلم الفلسفة لشعوره بأهميتها والحاجة إليها، وتظهر في سلوك المتعلم من خلال: المثابرة، والطموح، والتوجه نحو التعليم، حب الاستطلاع، وتحمل المسئولية.

الإطار النظري المتعلق بالتعليم الاستراتيجي ومستويات عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم والدراسات السابقة المرتبطة.

هدف الإطار النظري إلى تحديد أسس بناء البرنامج القائم على التعليم الاستراتيجي لتنمية عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم لطلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق هذا الهدف، تم تناول العناصر الأتية:

أولاً : التعليم الاستراتيجي وتدريس الفلسفة :

يُستخدم التعليم الاستراتيجي ليختار المتعلم إجراءات محددة لتحقيق مهامه، ويمكن لاستراتيجياته المساعدة على تحسين قراءة المتعلم، وتمكينه من الكتابة وحل المشكلات (PRO-ED,Inc,2006).

١ – مفهوم التعليم الاستراتيجي:

تناول بعض الباحثين مفهوم التعليم الاستراتيجي، فعرفه (رفعت بهجات، ٢٠٠٣، ٦) بأنه: نموذج يتدرب الطلاب من خلاله على مجموعة المهارات وعمليات التفكير، والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، لإنجاز مهمات التعلم وحل مشكلات معينة. ويشير كل من (Krause and Fong,2012,181) أن التعليم الاستراتيجي هو: إدراك المتعلم للخصاص السلوكية، والوجدانية، والمعرفية التي تسهل فهم المعلومات الجديدة، ويرى كل من (López,Gurrola and Arias,2013,133) أن التعليم الاستراتيجي يدمج الأليات التي تسمح للمتعلمين بتعلم كيفية التعلم، وتوفير منهجيات وأدوات للتعليم المستمر، ويعرفه(Marschalko;Szamoskozi,2016,201): استخدام المتعلم لمجموعة من الأنشطة واستراتيجيات التعلم التي تجعل لديه مستوى مرتفع من الاستقلالية والتنافسية، كتدوين الملاحظات، وإدارة الوقت، والتعامل مع المواد من الناحية العقلية من أجل معالجتها. ويعرفه,(Kizlik ,2019) تعليم يبني الطلاب فيه معانيهم الخاصة، ويصبحوا على وعي بتفكيرهم.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

تأسيساً على ما سبق، فقد عرف الباحث التعليم الاستراتيجي إجرائياً، كما تم عرضه من قبل. (٢)*

٢ - أهمية التعليم الاستراتيجي لدى طلاب المرحلة الثانوية الدارسين للفلسفة:

يهدف التعليم الاستراتيجي إلى جعل الطلاب مستقلين، وفاعلين، وموجهين ذاتياً في عملية تعلمهم واكتساب المهارات، والبحث والتعلم مدى الحياة؛ حيث يسهم التعليم الاستراتيجي في تنمية وعي الطلاب بالعمليات المعرفية، والمهارات، واستراتيجيات التعلم؛ حيث يركز على ما يعمله الطلاب، وما يفكرون فيه، وتعلم استراتيجيات التعلم والاستذكار، كما أنه:

- يتيح التعليم الاستراتيجي للطلاب تحمل بعض المسئولية الخاصة بخبراتهم التعليمية، وتطبيق المعرفة في مواقف مماثلة ذات مغزى لمواقف الحياة اليومية، وتوفير فرص التعليم داخل الفصول وخارجها.(Huffaker & Calvert,2003,325)

- يساعد التعليم الاستراتيجي الطلاب من خلال استخدام استراتيجياته المتنوعة في التعلم، وعلى زيادة القدرة على المعالجة النشطة للمعلومات، وفهمها وتذكرها بصورة أفضل، والوعي ما وراء المعرفي وتحسين الأداء. (Burchard & Swerdzewski,2009,15-16)

- استثارة دافعية الطلاب، وتطوير الذاكرة والقدرة على الفهم والتقصي الناقد، والتفسير، والتعبير الذاتي والإبداعي، والعمل التشاركي، والعلاقات الاجتماعية، ومهارات التعليم الأكاديمي(القراءة للدراسة، ومهارات التفكير، والمهارات التأملية، ومهارات التواصل).(سيلفر، سترونج، بيريني، ٢٠٠٩، ٣٤-٣٨)

- تنمية مهارات التنظيم الذاتي، وما وراء المعرفة، واتخاذ القرار، والدافعية للتعليم، وعلاج صعوبات التعلم.(زينب محمدين، ٢٠١٢;Moradi&Taleb,2014)

- تدريب المتعلمين على التعليم الاستراتيجي الفعال يساعدهم على تحليل المهمة، حيث أن التفكير في أدائهم لا يقل أهمية عن مساعدتهم على تنفيذ الاستراتيجيات، وأن تعليمات الاستراتيجية المتضمنة في سياق المهمات تكون ذات مغزى لحل وتبسيط المهمة.(Pape ,Bell and Yatkin,2003,179)

(٢)* يمكن العود إلى مصطلحات البحث، ص ص ١٣: ١٤.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

- التعليم الاستراتيجي نظام قيمي لمساعدة الطلاب على تطوير المعرفة الشرطية(Kizlik,2019).
- يُعَرِف التعليم الاستراتيجي الطالب أكثر من طريقة لعمل الأشياء، كما يعرف نقطة البدء في العمل، وأين يقف؟، وأين سينتهي؟، وما تعرض له من صعوبات، ويحدد ما يعرفه، وما هو بحاجة لمعرفته، ويعترف بأخطائه، ويحاول أن يصححها، ويثق في قدراته، ويصبح أكثر تحملاً.(Bekman, 2002,2)
- يستخدم المتعلم استراتيجيات فعالة في تجهيز المعلومات.(Meltzner et al;2004,33)
- له أهمية في التعلم؛ لاعتماده على تقييم استراتيجيات التعلم لكل تلميذ فردياً، وعند تطوير التعليم لابد أن يأخذ بالاعتبار استراتيجيات التعلم لكل طالب، سواء كان في مجموعة أم تعلم فردي.(Simsek;Balaban,2010,36)
- ضروري لنجاح العملية التعليمية وتعلم الأفراد مدى الحياة.(Caliskan ;Murat,2011,149)
- يمكن اعتباره كاستراتيجيات شاملة للتعليم على المستوى الفردي، بهدف التأثير إيجابياً على استقلالية المتعلم، وهو يعني التعليم لتطوير إمكانات التعليم الكاملة للمتعلم.(Boden et al;2012)

يتضح مما سبق، التعليم الاستراتيجي يهيئ بيئة تعلم تدعم خبرة الطالب، وتجعله يُظهر مزيداً من الفهم والوعي بكيفية تعلمه، والتنظيم الذاتي، وضبط الأداء، ويوفر استراتيجيات للوعي بما وراء المعرفة.

٣ - استراتيجيات التعليم الاستراتيجي:

يستند التعليم الاستراتيجي للأنموذج المعرفي في توضيح أن المتعلم لا يكتسب المعلومات فقط، ولكن يختار بين نوعين من الاستراتيجيات للتعليم: الاستراتيجيات المعرفية لاكتساب المعلومات واسترجاعها واستخدامها، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية المرتبطة بالتفكير في التعلم الخاص بهم.(Angulo,2009,123). وتتنوع الاستراتيجيات المستخدمة في التعليم الاستراتيجي، والتي يختار الطالب من بينها ما يتناسب مع موقف التعلم وقدرته على تنظيم تعلمه الذاتي..، والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج تتمثل في: استراتيجية التعليم التعاوني، واستراتيجية الخرائط الذهنية، واستراتيجية حل المشكلات، واستراتيجية التخيل

الموجه، واستراتيجية خرائط الشكل(V)، واستراتيجية(SQ4R)، واستراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية التدريس التبادلي، واستراتيجية العصف الذهني، واستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية، واستراتيجية خرائط المفاهيم، واستراتيجية التفكير بصوت عالي، واستراتيجية(KWL)، واستراتيجية القصة.

٤ - التقويم في ضوء التعليم الاستراتيجي:

ليتم التخطيط للاستراتيجية وتنفيذها وتعديلها، فقد يُجيب المُقَيِّمُون عن أسئلة، وهي: حول ما يحتاجون إلى معرفته ليكونوا أكثر فعالية، لذلك فالبيانات التي تم جمعها بالأنشطة التقييمية الأخرى- كتحليل الاحتياجات والتقييمات، والتفكير المنهجي ورؤى الأقران، أو الخبرات الشخصية- لا غنى عنها للتعليم الاستراتيجي، وحتى في حين يركز التعليم الاستراتيجي على إبلاغ القرارات الاستراتيجية، فإنه يدعو لتوسيع الأفكار حول ما يلعبه التقييم ومصادر المعلومات الأخرى.(Coffman;Beer,2011)، والتقويم ضمن التعليم الاستراتيجي يكون تكوينياً في أساسه، الهدف منه قياس قدرات الطالب لاختيار الاستراتيجيات الملائمة لتعلمه، وهو أسلوب تعلم يهدف إلى تنمية المكتسبات الاجتماعية السابقة للطالب واستثمارها وتنظيمها لاكتساب معارف اجتماعية جديدة.(خير الدين هني، ٢٠٠٥، ١٦٦)

٥ - متطلبات التعليم الاستراتيجي في تدريس الفلسفة لطلاب المرحلة الثانوية:

يتطلب التعليم الاستراتيجي من المعلم التعامل مع مجموعة من احتياجات التعلم، وتوفير استراتيجيات لنجاح تقنيات تعليم واقعية وسهلة المنال للمعلمين، وتوفير استراتيجيات تساعد المعلمين على فهم ملامح التعلم المتنوعة للطلاب، وإنشاء فصول دراسية تشجع جميع الطلاب على النجاح.(PRO-ED, ,Inc.,2006)، كما يتطلب التعليم الاستراتيجي من الطالب أن يذهب فيما وراء المعرفة، ليتدرب على كيفية إنجاز النشاط، وعلى المهارات والعمليات والإجراءات اللازمة لتنفيذ مهمات التعلم.(رفعت بهجات، ٢٠٠٣، ٥)، وأن يتعلم كل طالب بشكل مختلف، ولديه ملف تعريف تعليمي فريد، وعليه فهم ملفه الشخصي ونقاط قوته وضعفه، وأن يفهم أهمية استخدام استراتيجيات تعليمية للنجاح الأكاديمي، وأن الاستراتيجيات التعليمية تتطلب العمل الدقيق والفعال، وأن يطور أهداف التعلم، ووضع خطة لاستخدام استراتيجيات محددة لتحقيقها.(PRO-ED,Inc,2006)

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ولكي يتم تدريس الفلسفة باستراتيجيات التعليم الاستراتيجي على نحو أكثر فاعلية، يجب مراعاة:

- أن تكون إرشادات الاستراتيجية منظمة وصريحة، وتتضمن فرصاً للطلاب لاستخدام استراتيجيات محددة، ويحتاج الطلاب إلى تقنيات لتنظيم وتخطيط عملهم، وتحديد الأولويات، والتعلم الذاتي، وهي مكونات لنجاحهم.(بهيرة الرباط، ٢٠١٩، ٢٤٨)
- الأنشطة المستقلة تشكل كفاءة التعليم الاستراتيجي، لانطوائها على تحليل المهمات، واختيار استراتيجيات للاقتراب منها، والتقييم بحل المشكلات، ومراقبة الأداء.(Ancaa;Bocos,2017)
- تطوير استراتيجيات التعليم الاستراتيجي من خلال المعلمين بما يتناسب مع الموقف التعليمي.(Kizlik,2019)
- التركيز على تعليم المتعلم كيف يتعلم؟، ومتى يستخدم استراتيجية معينة؟، وكيفية الوصول إليها؟ ومتى يمكن الاستغناء عن استراتيجية غير فعالة؟. (بهيرة الرباط، ٢٠١٩، ٢٤٨)

٦ - مراحل تدريس الفلسفة وفقاً للتعليم الاستراتيجي:

تتمثل فيما يلي: الخطوة الأولى: التخطيط للهدف، الخطوة الثانية: التأمل في مهمة التعلم التي يؤديها المتعلم، الخطوة الثالثة: التخطيط واختيار الاستراتيجية، الخطوة الرابعة: يختار المتعلم الاستراتيجية، الخطوة الخامسة المراقبة وتقييم الذات، الخطوة السادسة: التحقق من فاعلية الاستراتيجية، الخطوة السابعة: مراقبة وتقييم التغيرات، الخطوة الثامنة : التقويم التجميعي لفاعلية وكفاءة استراتيجية التعلم.(زينب محمدين وآخرون، ٢٠١٢، ١٦٣٢)

٧ - خصائص الطلاب الدارسين للفلسفة ذوي التعليم الاستراتيجي:

بمراجعة الأدبيات والبحوث السابقة، توصل الباحث إلى أن المتعلم دارس الفلسفة ذا التفكير الاستراتيجي، يتصف بعدة صفات تتمثل في:

- نشط في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتخطيط والمراقبة وتقييم التعلم، لمساعدته على فهم وتذكر وتنظيم المعلومات التي يتعلمها.
- يمكنه إدارة عملية التعلم الشخصي، واستخدام استراتيجيات أفضل في بناء المعلومات ذات المغزى، وتنظيم مستويات الدافعية والوصول إلى الأهداف الفردية. (Duncan , Mckeachie,2005 ,Zientek and Phelps,2015 ;Fong)

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

- يستخدم مهارات البحث في تعلم كيفية التفكير في التفكير، ويستخدم المعرفة الإجرائية والشرطية في تعليم نفسه، حتى يعتمد على ذاته في التعليم والتفكير.(ماجد الديب، محمود عساف، ٢٠١٠، ٦٦٥)
- لديه ثقة عندما يواجه مهمة تعليمية جديدة، فإنه يتعامل معها بإيجابية، ويفكر في كيفية إكمال المهمة ويخطط لها، ولديه مثابرة ليضع الأهداف ويعمل على تحقيقها، ولديه وعي ذاتي، وهو على استعداد للتواصل مع المحاضرين والمستشارين والزملاء إذا كانوا بحاجة إلى توضيح.(Strang,2014)
- الدافع الذاتي وفعالية الذات؛ فالطالب يأخذ تجربة التعليم الخاصة به، ويشارك في التعليم، مدركاً أنه يحتاج إلى بذل الجهد، وبناء مهاراته الدراسية في نواحي ضعفه.(Svinicki,Wilbert,2014)
- يحسن إدارة عملية التعليم، والتعرف على مواطن القوة في أدائه، ويختار أفضل الاستراتيجيات المناسبة للمهمة المُكلف بها، والتنبؤ بالمشكلات التي ستواجهه، ووضع الحلول لها، والتخطيط لتنفيذ المهمات التي يقوم بها ويراقب نفسه أثناء الأداء. (ماجد عيسى، وليد خليفة،٢٠١٨)

٨ - أسس بناء البرنامج القائم على التعليم الاستراتيجي:

اعتمد الباحث على مستويات عمق المعرفة الفلسفية، وأبعاد الدافعية للتعليم، ومفهوم التعليم الاستراتيجي وأهميته ومراحله واستراتيجياته في اشتقاق أسس البرنامج المقترح القائم على التعليم الاستراتيجي، وذلك نظراً لطبيعته التي تهيئ بيئة تعلم تدعم خبرة الطالب، وتجعله يُظهر مزيداً من الفهم والوعي بكيفية تعلمه، والتنظيم الذاتي، وضبط الأداء؛ ويوفر للمتعلم استراتيجيات للمراقبة والوعي بما وراء المعرفة؛ لتحقيق أهداف التعلم للإتقان، وكذا لمناسبته طبيعة القضايا التي تتناولها مادة الفلسفة، والتي تتمثل في:

- النظر إلى التعلم كعملية عقلية، ونشطة، ذات طابع بنائي يتمركز حول المتعلم، خبراته، وعملياته العقلية والوجدانية والمهارية.(Li&Qin,2006)
- التفاعل المتبادل بين العمليات الشخصية والسلوكية والسياقية (التأثيرات البيئية)؛ بصورة تحقق أهداف التعليم المحددة.(Linderhoim,Cong&Zhao,2008)

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

- التعليم الماهر، الذي يعتمد على دور المعلم بوصفه نموذجاً يبين لطلابه كيف يفكر بمهمات التعلم، ويطبق الاستراتيجيات المناسبة، ويراعي في التدريس (خصائص المتعلم، والمحتوى والأهداف والاستراتيجيات التعليمية).(محمد الزغبي ، طارق بني خلف، ٢٠١٦، ٦٦-٧٣)
- تهيئة بيئة تعلم تدعم خبرة الطالب، وتجعله يُظهر مزيداً من الفهم والوعي بكيفية تعلمه، والاستراتيجيات التي تدعم جهوده، والتنظيم الذاتي وضبط الأداء؛ لتحقيق أهداف التعلم للإتقان.
- تدريب الطلاب على استخدام استراتيجيات متنوعة في أثناء ممارسة المهمات والأنشطة التعليمية، من خلال شرح الاستراتيجيات ومناقشة أهميتها، ونمذجة خطواتها عمليا في أثناء تعميق المعرفة.

ثانياً: مستويات عمق المعرفة الفلسفية.

حظى تصنيف بلوم Blooms للمستويات المعرفية على اهتمام من قبل العديد من الباحثين التربويين على مدار العقود السابقة، ولكن ترتب على ظهور تصنيف ويب Weeb (١٩٩٩) لمستويات عمق المعرفة الفلسفية، والذي بدأ اهتمام الباحثين به في العديد من الدول، منها:(أمريكا، إيطاليا، وماليزيا، كندا، الصين، ...ألخ)، إجراء تعديل لتصنيف بلوم عام(٢٠٠١) على يد بعض طلابه نتيجة بعض جوانب القصور في التصنيف الأول لأستاذهم– والتي منها أن مستوى التقويم أعلى مستويات الأهداف المعرفية، ويرى البعض أن مستويات عمق المعرفة الفلسفية لنورمان ويب weeb تأخذ في الحسبان تعقد المحتوى الذي يجب أن يتعلمه الطلاب، كذلك تعقد المهمة التي يجب على الطلاب القيام بها.(Hess ,et al,2009)

١ - مفهوم عمق المعرفة الفلسفية:

ويقصد بعمق المعرفة الفلسفية، طريقة تفكير يتبعها الطالب في ربط المشكلات الجديدة التي يمر بها بخبراته السابقة بطريقة أكثر تعقيداً من التي يتبعها في طرق التفكير الأخرى، وذلك لكون هذا النمط من التفكير يعتمد على مقدار المعرفة السابقة لدى الطالب وقدرته على بناء أسس المعرفة من حقائق ومفاهيم وتعميمات جديدة.(Viator,2010,23)، ويؤكد(weeb,2006,88) أن العمق المعرفي: درجة بساطة أو تركيب المعرفة التي

يتطلبها السؤال ويهتم بالعمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم قبل إجابة السؤال، فهو لا ينصب اهتمامه على الفعل وإنما على السياق الذي يتم فيه استخدام الفعل في السؤال، وبالعمليات العقلية التي يتم ممارستها للوصول إلى إجابة سؤال معين.

كما عرف (Holmes,2011,18) العمق المعرفي بأنه: مستويات التفكير التي يجب على الطلاب اتقانها في معالجة المعرفة. ويرى (Thomas,2017) أن مستويات عمق المعرفة الفلسفية تتمثل في: قدرة الطالب على معالجة المعلومات الجديدة ومقارنتها والتمييز بينها وفهم الأفكار المتناقضة للوصول إلى أفكار جديدة مترابطة يسهل عليه تطبيقها في الحياة اليومية. وتعرف (مروة الباز، ٢٠١٨) عمق المعرفة الفلسفية بأنه مدى قدرة الفرد على استدعاء المعلومات والمعارف المرتبطة بالمحتوى، وتقديم الأسباب والخطط وتحديد تتابع الخطوات، واقتراح الطرق والحلول لاكتساب هذه المعرفة العلمية والتربوية. وترى(كريمة محمود، ٢٠٢٠، ١٠٥٣) أن أبعاد التعليم والفهم العميق تختلفان عن مستويات ويب للعمق المعرفي، حيث أن أبعاد التعليم العميق والفهم العميق، تتمثل في : اتخاذ القرار وطرح الأسئلة والتفكير التوليدي وطبيعة التفسيرات، بينما مستويات عمق المعرفة ل ويب تتمثل في: التذكر، التطبيق، التفكير الاستراتيجي، والممتد. وتأسيساً على ما سبق، عرف الباحث عمق المعرفة الفلسفية من قبل. *(٣)

٢ – **خصائص المعرفة الفلسفية العميقة**

تعد مستويات العمق المعرفي لويب(Weeb) مدخلاً مختلفاً لتنظيم المعرفة؛ حيث اعتمدت مستويات المعرفة العميقة على المدخل البنائي، وذلك من خلال التركيز على الخلفية المعرفية للمتعلم، ثم ما يجب أن يعرفه ويكون قادراً على أدائه، بدلاً من التركيز على أداء محدد للمتعلم في كل مرحلة من المراحل.

وعلى الرغم من وجود علاقة ارتباطية طبيعية بنوع التعقيد في التفكير بين نظريتي مستويات المعرفة لبلوم(Bloom)، والعمق المعرفي لويب(Weeb)، إلا أن تصنيف المعرفة لبلوم يختلف في النطاق والتطبيق عن نظرية العمق المعرفي؛ حيث يصنف بلوم المهارات المعرفية المطلوبة من الدماغ عند تناول مهمة جديدة، وبالتالي يصف نوع عمليات التفكير اللازمة للإجابة عن سؤال ما، من ناحية أخرى يرتبط نموذج العمق المعرفي لويب بشكل أوثق

---

(٣)* يمكن العودة إلى مصطلحات البحث، ص ١٤.

بعمق فهم المحتوى ونطاق نشاط التعلم، والذي يتضح في فهم المهارات المطلوبة لإكمال المهمة من البداية إلى النهاية؛ مثل: (التخطيط ، البحث، استخلاص النتائج).(عبد الرحمن شاهين، ٢٠٢٠، ٤٢١-٤٢٢)، وفي السياق ذاته فإن عمق المعرفة الفلسفية لا يعتمد على استخدام الأفعال؛ إنما يعتمد على السياق المستخدم في الأفعال.(محمود السيد، ٢٠١٨، ١٠٩)

٣ - أهمية تنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ظهر عمق المعرفة الفلسفية باعتباره اتجاهاً معاصراً في مجال بناء المناهج وتطويرها، كرد فعل لبعض المشكلات التي يعاني منها المحتوى المعرفي للمناهج مثل سطحية المعرفة التي اتضحت في الكتب المدرسية بصفتها مصدراً من مصادر المعرفة حيث تفتقر إلى أسس المعرفة التي تحقق عمق المادة العلمية. كما يقدم هذا الاتجاه حلاً لمشكلة تفكك المعرفة وضعف ترابطها الذي يتضح في حشو الكتب المدرسية بمعلومات تفصيلية مجزأة يضعف الترابط بينها، وكل من المشكلتين السابقتين لها أثرها السلبي على إتقان التعليم والتعلم.(أشرف حسين،٢٠١٩ ،١٦)

وبمراجعة الأدبيات والبحوث السابقة، تم التوصل إلى أن أهمية تنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، تتمثل في:

- تمكن الطالب من التفاعل مع الآخرين لفهم أعمق للمحتوى.
- تساعد على الربط بين الأفكار والمعارف الجديدة، والخبرات السابقة.(حلمي الفيل، ٢٠١٨، ١٧)
- تمكن الطالب من استخدام تساؤلات عميقة أثناء عملية التعلم.
- تساعد الطالب على استخدام أساليب تنظيمية لتكامل الأفكار.(Ranalli,2013)
- توجيه الطلاب نحو دراسة ما هو أبعد من متطلبات المادة الدراسية فقط.
- توجيه الطلاب نحو التعلم الذاتي لتأدية المهمة المطلوبة.(محمد عبد الرحيم،٢٠٢٠، ١٥١)
- تسمح مرونة أسس المعرفة باستيعاب حقائق جديدة دون أن يختل التنظيم المعرفي.

- يتيح التعلم وفقاً لأسلوب عمق المعرفة الفلسفية قدراً من الإبداع وتوليد الأفكار الجديدة وإيجاد حلول ذكية للمشاكل التي كانت في السابق لا يمكن التغلب عليها. (أشرف حسين، ٢٠١٩، ١٧)
- بقاء أثر التعليم لمدة طويلة، وترسيخ مبدأ الاستقلالية في التعليم.(مروة الباز، ٢٠١٨)
- اكتساب مهارة ربط الأفكار ببعضها في ضوء رؤية شاملة ومتكاملة. (شيماء حسن، ٢٠١٨)
- تكامل المعرفة وتوظيفها وربطها بالمواقف الحياتية.(وليد عبد الحي، ٢٠١٩، ٨٠١)
- تُمكّن المتعلمين من التفاعل مع التحديات والعمل بشكل تعاوني وحل المشكلات والعمل دون إشراف المعلم والتواصل الاجتماعي فيما بينهم.(Elkins,2017)

٤ - مستويات عمق المعرفة الفلسفية، واستراتيجيات تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي

أكد weeb على تقسيم أنشطة تعلم الطلاب إلى أربعة مستويات رئيسة متمايزة، ومتكاملة، ومتتابعة منطقياً وإمكانية توظيفها في العديد من التطبيقات التربوية في مجال تعليم الفلسفة، كما يلي:

أ- المستوى الأول: التذكر والاستدعاء: يتطلب هذا المستوى المهمات الأساسية مثل تذكر المفاهيم أو الحقائق أو المبادئ وإعادة إنتاج المعرفة؛ وينطوي على استخدام الحقائق والإجراءات والصيغ البسيطة، واسترجاعها. وبالنسبة للأسئلة التي تندرج تحت هذا المستوى لا تحتاج إلى العمليات العقلية المعقدة بل البسيطة مثل التذكر والاسترجاع والتحديد، مثل يقصد ب..؟، ما معايير..؟، اختر..؟، حدد..؟، أذكر..؟، ويشمل المهارات الفرعية التالية:

- تحديد التعريفات الفلسفية بدقة.
- تحديد الهدف الأساسي لتناول القضية الفلسفية.
- تحديد التساؤلات المتضمنة في القضية الفلسفية.
- تحديد وجهات النظر المختلفة تجاه قضية فلسفية ما.
- تحديد مصادر المعلومات المتضمنة.
- تحديد الأسباب وهل هي كافية.

ب– المستوى الثاني: تطبيق المفاهيم والمهارات: وهو أعمق من المستوى السابق، حيث يتطلب تطبيق المفاهيم والمهارات المتعلقة بموضوع التعليم، والمقارنة وإيجاد الفروق بين المفاهيم والأحداث، وصياغة المعلومات في صور مختلفة، وفرز وتصنيف الحقائق، ووصف العلاقات بين الأسباب خروجاً بالنتائج، وشرح خطوات المهمة، وتصنيف مجموعة إجراءات، والتنبؤ من خلال الملاحظات والأداء وفق معيار محدد، وما يتضمنه ذلك من تجميع وتنظيم المعلومات. وبالنسبة للأسئلة التي تندرج تحت هذا المستوى فهي تحتاج إلى الشرح والمقارنة وإيجاد العلاقات والفروق مثل، قم بتصنيف...؟، كيف يمكن تطبيق...؟، ما أوجه التشابه...؟، ماذا يحدث في حالة...؟، ما الفرق بين...؟.، ويشمل المهارات الفرعية التالية:

- تحليل القضية الفلسفية إلى عناصرها المكونة لها (فكرة رئيسة، أفكار ثانوية، مقدمات، نتائج).
- تفسير العلاقة بين الأسباب والنتائج(علاقة الجزء بالكل).
- التمييز بين الآراء والافتراضات والتعميمات والحقائق والمعلومات.
- التمييز بين الأفكار السليمة والأفكار الهدامة في ضوء معايير موضوعية.
- ينتج صيغ مختصرة للتعبير عن الأفكار الفلسفية ليسهل تصنيفها.
- صياغة المشكلة الفلسفية من مناظير مختلفة.

ج– المستوى الثالث: التفكير الاستراتيجي: يعد هذا المستوى أعمق من المستويين السابقين، حيث يتطلب استخدام عمليات تفكير قصيرة الأمد تحتاج إلى التحليل والتقييم والاستدلال والمنطق؛ لقياس معرفة الطالب وتقيمها وذلك من خلال قيامه بشرح تفكيره ومبرراته وتوقعاته للنتائج، ودعم ذلك بتقديم الأمثلة والمبررات، وبالنسبة للأسئلة التي تندرج تحت هذا المستوى فتتضمن أسئلة يجيب عنها الطالب بالشرح أو عمل تخطيط أو رسم معلوماتي، ادعم بالأدلة...؟، ما هي...؟، ولماذا...؟، قم بتقييم...؟، قم بإعطاء أمثلة ...؟، قم بتصميم رسم معلوماتي...؟، ماذا يحدث لو...؟، ويشمل المهارات الفرعية التالية:

- تبرير القرارات والحلول المعروضة.
- استقصاء مترتبات الحلول أو البدائل(اختبار البدائل).
- توقع أكبر عدد من الأسباب لاستمرار القضية الفلسفية مستقبلاً.
- استخراج قرار من المعلومات المتاحة.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

- النظر إلى كيفية التعامل مع المشكلة بعد حلها.
- التنبؤ ببعض المقترحات للحد من النتائج السلبية.

د–المستوى الرابع: التفكير الممتد(الموسع): وهو قمة مستويات نموذج عمق المعرفة الفلسفية، ويتطلب استخدام عمليات التفكير بشكل موسع، وتنفيذ الأنشطة العقلية المركبة والمعقدة، وحل المشكلات من خلال الاستقصاء، وتحليل وتقييم وجهات النظر المختلفة، وكتابة التقارير حول أحد العناصر وتحليلها، وتطوير المعارف إلى أشكل جديدة متنوعة، ووضع خطط وسيناريوهات لحل أحد المشكلات، وبالنسبة للأسئلة التي تندرج تحت هذا المستوى فتتضمن أسئلة يجيب عنها الطالب بالشرح أو عمل تقرير، مثل ما توقعاتك المستقبلية...؟، ما الذي تحتاجه لحل مشكلة...؟، قم بإعداد تقرير ...؟، ما الحلول التي تقترحها...؟، ما هي تفسيراتك البديلة...؟، ما هي رؤيتك...؟، ويشمل المهارات الفرعية التالية:

- تحديد الآثار المترتبة على كل سيناريو من السيناريوهات المستخدمة في حل القضايا الفلسفية مستقبلاً.
- اختيار أفضل السيناريوهات المناسبة لكل قضية فلسفية واستبعاد السيناريوهات الأخرى.
- اقتراح معايير لتقويم نجاح القرار في ضوء النتائج المرغوبة.
- اقتراح آليات عملية لتنفيذ القرار بالنسبة للقضية الفلسفية المطروحة.
- اتخاذ قرارات مستقبلية في ضوء استقراء الأحداث الحالية.
- طرح سيناريو بديل قابل للتطبيق لحل القضية الفلسفية المطروحة.

وتتطلب طبيعة عمق المعرفة الفلسفية إجراءات تدريسية خاصة تراعي تركيبة مستوياتها، وتُمثل البيئة التطبيقية للمواقف الحياتية البيئة الأكثر توافقاً مع طبيعية مستويات عمق المعرفة الفلسفية، ويتطلب هذا التوجه تنمية قدرة المعلمين على تهيئة الظروف اللازمة لتعزيز مستويات العمق المعرفي لدى المتعلمين، وذلك عن طريق توظيف الممارسات التدريسية والتربوية المستندة إلى الأدلة الاجرائية والنماذج التطبيقية التي تدمج الطلاب بشكل نشط في المواقف التعليمية المختلفة، وتستهدف تطوير مستويات عمق المعرفة الفلسفية لديهم وتتيح لهم فرص تعلّم متكافئة في المدارس.(حلمي الفيل، ٢٠١٨)

٤ - متطلبات طلاب المرحلة الثانوية من مستويات عمق المعرفة الفلسفية.

من خلال استعراض الأدبيات(محمد عبد الرحيم،٢٠٢٠؛ أشرف حسين،٢٠١٩؛ وليد عبد الحي، ٢٠١٩؛ حلمي الفيل، ٢٠١٨؛ شيماء حسن، ٢٠١٨؛ مروة الباز، ٢٠١٨) التي تناولت عمق المعرفة الفلسفية أمكن التوصل إلى مجموعة من المتطلبات التي ينبغي مراعاتها لتنمية عمق المعرفة الفلسفية، منها:

- تعويد الطلاب على استخدام طرق التفكير خلال مواقف الحياة اليومية.
- تعويد الطلاب على ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة.
- تعويد الطلاب على المقارنة والتمييز وفهم الأفكار المتناقضة.
- تعويد الطلاب على تقويم المعارف الفلسفية الجديدة وربطها بما لديه من معارف في بنيته المعرفية.
- تعويد الطلاب على تطبيق المعرفة الفلسفية في سياقات جديدة غير مألوفة.
- تمكين الطلاب من الفحص الناقد للأفكار، ووضعها في بناء معرفي وعمل ترابط بين هذه الأفكار.
- تمكين الطلاب من التفاعل مع التحديات والعمل بشكل تعاوني وحل المشكلات والعمل دون إشراف المعلم، والتواصل الاجتماعي فيما بينهم.
- ارتباط تعقيد النشاط بدرجة التخطيط والتنظيم والفهم والوقت اللازم لإكمال المهمة، لذلك فإن نموذج عمق المعرفة الفلسفية يفسح المجال لإعداد الفصل بشكل جيد، ويوفر إطاراً لزيادة التعقيد المعرفي لخطط الدروس والواجبات، ويجب على المعلمين فحص خطط الدروس وتقييمها في ضوء نموذج عمق المعرفة الفلسفية.
- هناك بعض الأسئلة التي يجب مراعاتها عند تحليل مهمات المناهج الدراسية في ضوء نموذج عمق المعرفة الفلسفية: ما مستوى العمل المطلوب من الطلاب القيام به بشكل عام؟، ما هو تعقيد المهمة وليس الصعوبة؟، ما المهارات والسقالات المعرفية التي سيكون الطلاب بحاجة إليها لإكمال المهمة؟.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ثالثاً: الدافعية للتعليم

تمثل الدافعية للتعليم أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، وقد برزت هذه الدافعية في السنوات الأخيرة كأحد أهم المعالم المميزة في البحث والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، بل ويمكن عدّ دافعية التعليم واحدة من منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر.

١ - مفهوم الدافعية للتعليم

تعددت تعريفات دافعية التعليم نتيجة تعدد وجهات نظر العلماء وتخصصاتهم والفلسفة التي يعتنقها كل منهم، بالإضافة لكون دافعية التعليم متعددة الأبعاد. ويرى (يسري أبو العنين، ٢٠٠٣، ٦٠)، أن الدافعية للتعليم هي: حالة من التوتر الداخلي ثابتة نسبيا في شخصية الفرد تدفعه إلى المثابرة على بذل الجهد وتحمل الصعاب والتغلب على العقبات وحل المشكلات؛ وذلك في سبيل تحقيق طموحه في التفوق والارتقاء، باتخاذه سبيل المنافسة مع ذاته ومع الأخرين؛ حتى يتم أداءه بسرعة وإتقان واستقلالية تجعله مقبولا اجتماعيا. كما يذكر (Allan ,2006, 1128) أن الدافعية للتعليم تشير بشكل أكثر خصوصية إلى الدافعية المناسبة للأداء على المهمات التي تكون فيها مستويات الامتياز فعالة. ويعرف (محمد يونس، ٢٠١٢، ١٧٧) الدافعية للتعليم بأنها" الدافعية الإبداعية، ويقابلها الجمود والتصلب الفكري، وهي تؤهل صاحبها إلى حل المشكلات بطريقة إبداعية غير تقليدية". بينما يرى (وليد حموك وقيس علي، ٢٠١٤، ١٧) أن الدافعية للتعليم تمثل نزعة الفرد ومثابرته لاستعمال قدراته الإبداعية في حل المشكلات. واستفاد الباحث من هذه التعريفات السابقة في تعريف الدافعية للتعليم إجرائياً من قبل. *(٤)

٢ - أهمية تنمية الدافعية للتعليم لدى طلاب المرحلة الثانوية

تلعب دافعية التعليم دورا مهما وخطيرا في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجها (نرمين أحمد، ٢٠٠٨، ٣٩). وبمراجعة الأدبيات والبحوث السابقة، يمكن تلخيص أهمية تنمية الدافعية للتعليم لدى طلاب المرحلة الثانوية في النقاط التالية:

---

(٤)* يمكن العودة إلى مصطلحات البحث، ص ١٤.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

- توجه السلوك وتنشطه.
- تساعد المتعلم على فهم السلوك الذاتي وسلوك المحيطين به.
- تمد السلوك بالطاقة وتكون بمثابة المحرك له.(أماني الموجي، ٢٠١٩، ٢٨)
- تؤهل المتعلم للقيام بأعمال وإنجازات إبداعية جادة وحل المشكلات بطرق متنوعة.
- تحقق مبدأ التعليم بالمتعة، حيث يسعد المتعلمون أثناء تنفيذ المهمات الموكلة لديهم.
- ترفع مستوى التحصيل للمتعلمين والاتجاه نحو التعليم والرغبة في زيادة المعرفة.
- زيادة رغبة المتعلم في المثابرة والتحدي ومواجهة الصعاب والمعارف المعقدة.
- تزيد من مهارة المتعلمون في التحكم بقدراتهم، مما يجعلهم يختارون الأنشطة التي يستطيعون التفاعل معها ومعالجتها بنجاح.
- صنفها دي بونو على أنها أحد مصادر الإبداع الجاد إذ أن وجود حالة من الدافعية لدى الفرد تحفزه للنظر في البدائل المتعددة وأن حالة الانتباه والتركيز والنظر إلى الأشياء التي لم ينتبه إليها أحد تشكل مصدراً خفياً للإبداع. (Govern,2004),(Vermeer,Boekaerts&Seegers,2000)

٣ - **خصائص الطلاب ذوي دافعية التعليم المرتفعة:**

توصل (Mcadams, 2006, 280) إلى بعض الصفات أو الخصائص المتعلقة بالطلاب ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز، ومنها: الطموح العالي مع تفضيل المخاطرة المتوسطة، ويميلون إلى الثقة في النفس وعدم الغش أو كسر القواعد للوصول للهدف المرغوب بسلوك نشط وفعال، والتحكم في الذات، وتأجيل الإشباع، والنظرة المستقبلية الواسعة، والانتقال الاجتماعي لأعلى، وبلوغ أعلى درجات الثقافة، والالتزام بالأنشطة والإبداع فيها، والنجاح في العمل.

٤ - **أبعاد الدافعية للتعليم واستراتيجيات تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي**

بمراجعة الأدبيات والبحوث السابقة، تم التوصل إلى أبعاد الدافعية للتعليم التالية:

أ– المثابرة: هي الفترة الزمنية الواقعة بين البدء في الاستجابة حتى انتهائها ويقال عن الفرد الذي يعمل في حل مشكلة ما خلال فترة زمنية معينة أن لديه دافعا أقوى من ذلك الشخص الذي يترك حل هذه المشكلة بعد فترة قصيرة من المواظبة، وأصحاب الدافعية العالية للتعليم لا يفضلون فقط المهمات ذات الصعوبة المتوسطة، وإنما يثابرون ويقضون وقتا أطول في مثل

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

هذه المهمات، كما أنهم يمضون وقتا أقل في المهمات السهلة والصعبة.(رامي إبراهيم، ٢٠١٢، ٤٢)

ب– الطموح: يقصد بمستوى الطموح المستوى الذي يضعه الفرد لنفسه كي يبلغه مستقبلاً في نوع النشاط الذي يمارسه، وتؤدي خبرات النجاح والفشل دورا مهما في تحديد مستوى طموح الفرد، ومن ناحية أخرى يؤثر مستوى الطموح على المستوى الذي يتوقعه الفرد لنفسه؛ وبالتالي يسبب نجاح أو فشل الفرد، ومستوى الطموح بُعد من أبعاد دافعية التعليم التي تتعلق بالهدف الذي يطمح الفرد للوصول إليه، فالإنجاز الذي يتوقع الفرد أن يحققه في عمل معين يمثل هدفا يحدد اتجاه سلوك الفرد، ومعيارا يقيس به نجاحه أو فشله فيما حققه فعلاً. (رامي إبراهيم، ٢٠١٢، ٤١)

ج– التوجه نحو التعليم : يتميز أصحاب التوجه نحو التعليم بالفضولية العقلية، وأنهم متشوقون للانخراط في عملية التعليم، ويبدون اهتمامهم للاندماج في أنشطة التحدي، والرغبة في الحصول على المعلومة كاستراتيجية شخصية عند حل المشكلات، وتزيد لديهم القدرة على توليد الدافعية لرفع الحصيلة المعرفية، وتزداد الرغبة للبحث والاكتشاف بشكل فعال.(أماني الموجي، ٢٠١٩)

د– حب الاستطلاع: يشير (إدورد دي بونو، ٢٠٠١) أن الطلاب الذين يتميزون بحب الاستطلاع المعرفي يغلب عليهم الرغبة في اكتساب المعارف والمعلومات الجديدة، وتزيد رغبتهم في التحدي والمثابرة، ومواجه المشكلات والشعور بالسعادة عند إيجاد حلول لها، كما يتسمون بتفتح الذهن والحيادية والإيجابية، ويتعاملون مع الأفكار بموضوعية دون انتقاء، واستخدام مهارات التفكير بأسلوب موضوعي تجاه كل الأفكار، والشعور بالراحة عند أداء المهمات الموكلة إليهم، ويستمتعون من خلال التفاعل مع الأخرين في وجهات نظر متباينة.

هـ– تحمل المسئولية: يتوقف النهوض بالمجتمع على النهوض بأفراده، فإذا استطاع كل فرد في المجتمع أن يتحمل المسئولية الملقاة على عاتقه ارتقى المجتمع وتشابك وتساند، وذلك لأن المجتمع اليوم في ظروفه الراهنة تحتاج إلى الفرد المسئول اجتماعياً بقدر حاجته إلى الفرد المسئول مهنياً وقانونياً، بل إن الحاجة للفرد المسئول اجتماعيا أشد في ظروفنا الحالية.(أحمد بدوي : ٢٠٠٨، ١٢٠)، وتتضمن مهارة تحمل المسئولية

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

المهارات الفرعية التالية : يعي الأهداف والرغبات والأماني، ويعمق الثقة بالنفس، ويشارك زملائه في تحقيق أهداف المجموعة، ويهتم بمعرفة مشكلات المجموعة، ويقدم أفكار ومقترحات لحل مشاكل كل مجموعة.

ويستطيع المعلم استثارة دافعية التعليم لدى الطلاب باتباع ما يلي:

- مساعدة الطلاب على اختيار طرق تفكير تساهم في الرفع من دافعيتهم، وذلك بتدريبهم وفق برامج محددة، وهذا ما يتيح لهم حرية العمل والإنجاز للأنشطة بالطريقة التي يرونها أنسب.
- إشراك الأسرة في حث الطلاب على البحث، ومساعدتهم على تجاوز العقبات التي تواجههم في البحث، ويتم ذلك من خلال إعلام الأسرة بالمستوى الذي بلغه الطالب.
- تعزيز إنجازات الطلاب عن طريق توفير التغذية الراجعة الهادفة التي تساعد الطلاب على الشعور بالإنجاز.(ساهر الضلاعين، ٢٠١٦، ٤٦؛ هبة عبد ربه، ٢٠١٨، ٦٢-٦٣)
- أن يظهر المعلم حماساً للمادة التعليمية المقدمة للطلاب مما يمثل قدوة لهم ويرفع من دافعيتهم الذاتية للتعليم؛ فالمعلم الذي يفتقد للدافعية لا يستطيع بثها في نفوس طلابه.
- تشجيع الطلاب على أن يقارنوا أنفسهم بأنفسهم وليس بالآخرين، والتقليل من التنافس بين الطلاب قدر الإمكان وتوضيح مقدار تحسن كل طالب من حين لآخر.
- تشجيع الطلاب على القيام بالأنشطة والمهمات التعليمية من خلال العمل الجماعي، ويكون دور المعلم الموجه والمرشد للعملية التعليمية. (إيرين هندي، ٢٠١٩، ١٧٤-١٧٥)

رابعاً: التعليم الاستراتيجي ودوره في تنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم

يتطلب تنمية عمق المعرفة الفلسفية توفير بيئة تعلم تدعم خبرة الطالب، وتجعله يُظهر مزيداً من الفهم والوعي بكيفية تعلمه، والتنظيم الذاتي، وضبط الأداء؛ ويوفر للمتعلم استراتيجيات للمراقبة والوعي بما وراء المعرفة؛ لتحقيق أهداف التعلم للإتقان، وهو ما توفره بيئة التعليم الاستراتيجي، حيث تؤكد (زينب محمدين، ٢٠١٢، ١٦٣٠) على ضرورة تدريب الطلاب على استخدام التعليم الاستراتيجي؛ كطريقة لاكتشاف المعلومات بنفسه، بدلاً من الحصول عليها جاهز، ومن ثم تزويد الطلاب بفرص متعددة للتفكير والفهم العميق وتطبيق المفاهيم.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

كذلك من الأهمية لتنمية عمق المعرفة الفلسفية استخدام مدخل التعليم الاستراتيجي الذي يركز على استثمار استراتيجيات التعلم الذهنية والميتا- ذهنية، والتأكيد على المكتسبات القبلية وتوظيفها في بناء معارف جديدة، وينطلق من التدرج ضمن تعلم معقد ، ودور المعلم وفقه أنه وسيط بين المتعلم والمعرفة، يقدم له العون لاستثمار استراتيجي.(خير الدين هني، ٢٠٠٥، ١٦٦). كما أن التعليم الاستراتيجي يهتم بكيفية اكتساب الطلاب للمعلومات ومعالجتها وتخزينها في الذاكرة ثم استخدامها وتطبيقها في المواقف المختلفة، ولما كانت بيئة التعلم في البحث قائمة على التعليم الاستراتيجي كأحد فلسفات التعليم المعرفي التي تركز على فاعلية الطالب ونشاطه أثناء التعلم من خلال الخبرة المباشرة وغير المباشرة، والملاحظة والتأمل وتطبيق المعرفة عبر أنشطة فردية أو جماعية، ولذا كانت بيئة التعليم الاستراتيجي حلاً مثالياً لتنمية عمق المعرفة الفلسفية لدى الطلاب.

ويشير (Entwistle,2003) أن كل من التعليم السطحي والتعليم العميق يرتبطان بطبيعة ومستوى استراتيجيات المعالجة العقلية التي يستخدمها الطلاب أثناء عملية التعلم، فالتعليم السطحي ينتج من خلال المعالجة السلبية التي تفتقد إلى التأمل، كما أنه يعتمد على الدافع الخارجي ويستخدم مستوى منخفضاً من مهارات التفكير، بينما ينتج التعليم العميق من خلال المعالجة الفعالة للمعلومات، واستخدام مستوى مرتفع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية اعتماداً على الدافع الداخلي والتأمل، وينتج عنه حسن التفكير وتنظيم المعرفة، وإدراك الروابط بين الحقائق المكتسبة والمعارف السابقة. كما يتيح التعليم الاستراتيجي للطلاب تحمل بعض المسئولية الخاصة بخبراتهم التعليمية، وتطبيق المعرفة في مواقف مماثلة ذات مغزى لمواقف الحياة اليومية، وتوفير فرص التعليم داخل الفصول وخارجها.(Huffaker & Calvert,2003,325)

ويساعد التعليم الاستراتيجي الطلاب من خلال استخدامهم لاستراتيجياته المتنوعة في التعليم واتقانهم لها؛ على زيادة قدرتهم على المعالجة النشطة للمعلومات، وفهمها وتذكرها بصورة أفضل، والوعي ما وراء المعرفي وتحسين الأداء .(Burchard & Swerdzewski,2009,15-16)، كما ينمي مهارات التنظيم الذاتي لاستراتيجيات التعلم والفهم والتحصيل، وما وراء المعرفة، واتخاذ القرار، والدافعية للتعليم ، وعلاج صعوبات التعلم.(زينب محمدين، ٢٠١٢، ١٦٣٢ ; Moradi&Tale,2014)

كما أكد كل من (ماجد عيسى، وليد خليفة، ٢٠١٨، ٥١١)، أن نماذج التعليم الاستراتيجي تتفق فيما بينها على توافر الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدى المتعلم، وأن يكون لديه إرادة تتيح له فرصة إدارة الموقف التعليمي والتخطيط والمراقبة والتقييم لدى الطالب، وكذلك وجود دافعية لديه إنجاز العمل المكلف به، وأن تسمح البيئة الأكاديمية بإنجاز المهمة المكلف بها من خلال توفير هدف يسعى إلى تحقيقه. كما يساعد التعليم الاستراتيجي على استثارة دافعية الطلاب للتعليم، وتطوير ذاكرتهم وقدرتهم على الفهم والتقصي الناقد، والتفسير، والتعبير الذاتي والإبداعي، والعمل التشاركي، وتنمية العلاقات الاجتماعية، ومهارات التعليم الأكاديمي(مهارات القراءة للدراسة، ومهارات التفكير، والمهارات التأملية، ومهارات التواصل).(سيلفر، سترونج، بيريني، ٢٠٠٩، ٣٤–٣٨)، وتتمثل أوجه الاستفادة العامة من الإطار النظري والدراسات السابقة في:

- تعرف الفلسفة التي يقوم عليها البرنامج، وهي التعليم الاستراتيجي.
- تصميم برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي لتنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم .
- اختيار التصميم التجريبي للبحث، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة البحث.
- صياغة فروض البحث : بالاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة.

خطوات البحث وإجراءاته :

لما كان هدف البحث الكشف عن فاعلية برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي لتنمية عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم لطلاب الصف الأول الثانوي؛ فإن ذلك يتطلب إعداد الأدوات والمواد التعليمية الآتية:

أولًا : بناء أدوات البحث : لتحقيق أهداف هذا البحث، تم بناء الأدوات الآتية :

١–بناء اختبار مستويات عمق المعرفة الفلسفية: وقد مر بناء الاختبار بالخطوات التالية:

أ– بناء استبانة مستويات عمق المعرفة الفلسفية: تم وضع مستويات عمق المعرفة الفلسفية التي تم تحديدها على شكل استبانة في صورتها الأولية، حيث تضمنت مستويات عمق المعرفة الفلسفية، والمؤشرات الفرعية لكل مستوى من مستوياته، وخانة لإبداء رأي الخبراء والمتخصصين، حيث طلب منهم وضع علامة (صح) في الخانات التي قسمت إلى

(مناسب أو غير مناسب)، وبعد أن تم التوصل إلى استبانة مستويات عمق المعرفة الفلسفية، تم عرضها على مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم، والحكم عليها. وقد اتفق المحكمون على مناسبة هذه المستويات لطلاب الصف الأول الثانوي، ودقتها اللغوية ومناسبتها لمادة الفلسفة، ومناسبة المؤشرات الفرعية للمستويات الرئيسة للعمق المعرفي.*(٥)

ب- إعداد اختبار مستويات عمق المعرفة الفلسفية: تم إعداد اختبار مستويات عمق المعرفة الفلسفية؛ بحيث يتضمن أربعة وعشرون سؤالاً من أسئلة الاختيار من متعدد، بحيث يقيس هذا الاختبار مستويات عمق المعرفة الفلسفية، ثم عرض الباحث الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة من الخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس، وقد طُلب تحديد وضوح كل فقرة (واضحة، غير واضحة) وملاءمتها للاختبار، وللبعد الذي وردت فيه (ملائمة، غير ملائمة)، وقد طُلب من كل مُحكم حذف أو إضافة فقرات أخرى، وتم تعديل الفقرات في ضوء ما اتفق عليه المحكمين.

وتم حساب ثبات الاختبار بطريقة معامل ألفا كرونباخ، حيث طبق اختبار مستويات عمق المعرفة الفلسفية على عدد(٢٤) طالباً بمدرسة آل حلمي المشتركة بإدارة إهناسيا محافظة بني سويف في الفترة من ٢٠٢٠/١٠/١٨ حتى ٢٠٢٠/١٠/١٩، وتم حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ للاختبار ككل ولكل مستوى من مستوياته الذي بلغ (٠.٨٢٩) ، وهو معامل ثبات يقترب من (١)، مما يعني أن الاختبار يتمتع بمعامل ثبات مرتفع للاختبار ككل ولكل مستوى من مستوياته كما في جدول(١) :

جدول(١)

قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لمستويات عمق المعرفة الفلسفية والمجموع الكلي للاختبار (ن=٣٨).

المستويات	معامل الثبات
التذكر	٠.٨٠٩
التطبيق	٠.٧٤٩
التفكير الاستراتيجي	٠.٧٤٣
التفكير الممتد	٠.٨١٠
الدرجة الكلية للاختبار	٠.٨٢٩

(٥)* ملحق(١): استبانة بمستويات عمق المعرفة الفلسفية، ص ص ٥٥- ٥٧.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ثم تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للبعد نفسه، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، كما في جدول (٢) كالتالي:

جدول(٢)

صدق الاتساق الداخلي لعبارات وأبعاد اختبار عمق المعرفة الفلسفية (ن= ٣٨)

التذكر		التطبيق		التفكير الاستراتيجي		التفكير الممتد	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**.٥٦٦	7	**.٥١٠	13	**.٤٦٩	١٩	**.٤٧٢
2	**.٦٥٨	8	**.٤٩٦	14	**.٥٧٨	٢٠	**.٤٦٣
3	**.٥٦٦	9	**.٦٦٨	15	**.٥٣١	21	**.٥٤٩
4	*.٥٦٣	10	**.٥٣٧	16	**.٦٤٤	22	** .٥١٣
5	**.٥٦٩	١١	**.٤٧٥	17	**.٥٤٤	23	**.٥٠٦
6	**.٤٨٨	١٢	**.٥٤٣	18	**.٥٦٤	24	**.٦٤١
ارتباط البعد	**.٦٢٧	ارتباط البعد	**.٦٦١	ارتباط البعد	**.٦٢٩	ارتباط البعد	**.٦٦٨

داله عند مستوى ٠.٠١

وبعد التأكد من صدق وثبات الاختبار أصبح في صورته النهائية يتكون من (٢٤) عبارة. (٦)*

وتم تقدير الزمن اللازم لتطبيق الاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن الذي استغرقه كل طلاب التجربة الاستطلاعية، وفق المعادلة الآتية:

زمن الاختبار = الزمن المستغرق من جميع أفراد المجموعة / العدد الكلي(ن)

= ١٧١٠ دقيقة / ٣٨

زمن الاختبار = ٤٥ دقيقة

(٦)* ملحق (٣): اختبار مستويات عمق المعرفة الفلسفية الفلسفية، ص ص ٦١: ٧٠.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

٢ - بناء مقياس الدافعية للتعليم : وقد مر بناء مقياس الدافعية للتعليم بالخطوات التالية :

أ- بناء استبانة بأبعاد الدافعية للتعليم : تم وضع أبعاد الدافعية للتعليم التي تم تحديدها على شكل استبانة في صورتها الأولية، حيث تضمنت الأبعاد الرئيسة للدافعية للإنجاز، والمؤشرات الفرعية لكل بعد من أبعاده، وخانة لإبداء رأي الخبراء والمتخصصين، حيث طلب منهم وضع علامة (صح) في الخانات التي قسمت إلى (مناسب أو غير مناسب)، وبعد أن تم التوصل إلى استبانة بأبعاد الدافعية للتعليم، تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء آرائهم، والحكم عليها. وقد اتفق المحكمون على مناسبة هذه الأبعاد لطلاب الصف الأول الثانوي، ودقتها اللغوية ومناسبتها لطبيعة مادة الفلسفة، ومناسبة المؤشرات الفرعية للأبعاد الرئيسة للدافعية للتعليم.*(٧)

ب- إعداد مقياس الدافعية للتعليم : تم إعداد مقياس الدافعية للتعليم بحيث يتضمن (٥٠) مفردة من أسئلة المقياس المتدرج (موافق، غير متأكد، غير موافق)، ثم عرض الباحث المقياس في صورته المبدئية على الخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس، وقد طُلب تحديد وضوح كل فقرة (واضحة، غير واضحة) وملاءمتها للمقياس بوجه عام، وللبعد الذي وردت فيه (ملائمة، غير ملائمة)، وقد طُلب من كل مُحكم حذف أو إضافة فقرات أخرى، وتم تعديل الفقرات في ضوء ما اتفق عليه المحكمين.

وتم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، حيث طبق مقياس الدافعية للتعليم على عدد(٢٤) طالباً بمدرسة آل حلمي المشتركة بإدارة إهناسيا في الفترة من ٢٠٢٠/١٠/١٨ حتى ٢٠٢٠/١٠/١٩، وتم حساب قيمة ألفا كرونباخ للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاده الذي بلغ (٠.٨٢٠) ، وهو معامل ثبات يقترب من (١)، مما يعني أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاده، كما في جدول(٣):

(٧)* ملحق(٢): استبانة بأبعاد الدافعية للتعليم ، ص ص ٥٨–٦٠.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

جدول(٣)

قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الدافعية للتعليم، والمجموع الكلي للمقياس (ن=٣٨).

المهارات	معامل الثبات
المثابرة	٠.٧٦٦
الطموح	٠.٧٤٤
التوجه نحو التعليم	٠.٨٠٢
حب الاستطلاع	٠.٧٧٧
تحمل المسئولية	٠.٨١٣
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٨٢٠

ثم تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبعد نفسه والمقياس ككل، كما في جدول (٤) كالتالي:

جدول(٤)

صدق الاتساق الداخلي لعبارات وأبعاد مقياس الدافعية للتعليم (ن= ٣٨)

المثابرة		الطموح		التوجه نحو التعليم		حب الاستطلاع		تحمل المسئولية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**.٥٧٨	11	**.٥٤٥	21	**.٦٢٢	31	**.٦١٦	41	**.٥٤٤
2	**.٥٠٨	12	**.٥٤٨	22	**٥٦٢.	32	**.٥١٣	42	**.٦٢٤
3	**.٥٦٢	13	**.٥٦٠	23	**.٤٨٠	33	**.٥٥٦	43	**.٥٥٥
4	**.٥٨١	14	**.٥٤٧	24	**.٥٦٦	34	**.٥٨٨	44	**.٦١٣
5	**.٦٢١	15	**.٦٠١	25	**.٥٩٩	35	**.٦٠٩	45	**.٧٠٢
6	**.٧٢٢	16	**.٥٥٣	26	**.٥٣٨	36	**.٦١٠	46	**.٦٦١
7	* *.٥٨٨	17	**.٦٣٧	27	**.٥٦٤	37	**.٥٨٠	47	**.٥٧٣
8	**.٦٤٨	18	**.٤٩٤	28	**.٦٠٠	38	**.٦٦٨	48	**٥٩٣.
9	**.٥٦١	19	**.٥٢٦	29	**.٥٧٦	39	**.٦٦٣	49	**٥٣٩.
10	**.٦٧٤	20	**.٥٢٣	30	**.٥٦٠	40	**.٦٤٤	50	**٦٠٥.
ارتباط البعد	**.٧٣٠	ارتباط البعد	**٦٩٨.	ارتباط البعد	**.٦٥٩	ارتباط البعد	**.٦١٠	ارتباط البعد	**٦٧٧.

وبعد التأكد من صدق وثبات المقياس أصبح في صورته النهائية يتكون من (٥٠) عبارة. (٨)*

(٨)* ملحق (٤): مقياس الدافعية للتعليم ، ص ص ٧١: ٧٥.

وتم تقدير الزمن اللازم لتطبيق المقياس عن طريق حساب متوسط الزمن الذي استغرقه كل طلاب التجربة الاستطلاعية، وفق المعادلة الآتية:

$$\text{زمن المقياس} = \frac{\text{الزمن المستغرق من جميع أفراد المجموعة}}{\text{العدد الكلي(ن)}}$$

$$\text{زمن المقياس} = \frac{\text{١٥٢٠ دقيقة}}{\text{٣٨}}$$

زمن المقياس = ٤٠ دقيقة

ثانيًا بناء المواد التعليمية: وقد تم إعداد للمواد التعليمية بالخطوات التالية:

١- بناء برنامج في الفلسفة قائم على التعليم الاستراتيجي: وفقًا للخطوات التالية:

أ- فلسفة البرنامج المقترح: تقوم فلسفة البرنامج على التعليم الاستراتيجي، وذلك من خلال صياغة موضوعات البرنامج وفقاً لخطوات التعليم الاستراتيجي، بتهيئة بيئة تعلم تدعم خبرة الطالب، وتجعله يُظهر مزيداً من الفهم والوعي بكيفية تعلمه، والتنظيم الذاتي، وضبط الأداء؛ وتوفير استراتيجيات للمراقبة والوعي بما وراء المعرفة للمتعلم ؛ لتحقيق أهداف التعلم للإتقان.

ب-أسس إعداد برنامج في الفلسفة قائم على التعليم الاستراتيجي: اعتمد الباحث على مستويات عمق المعرفة الفلسفية، وأبعاد الدافعية للتعليم، ومفهوم التعليم الاستراتيجي وأهميته ومراحله واستراتيجياته في اشتقاق أسس البرنامج المقترح القائم على التعليم الاستراتيجي.

ج- خطوات برنامج في الفلسفة قائم على التعليم الاستراتيجي: تم إعداد البرنامج وفقًا للخطوات التالية:

(١) تحديد أهداف البرنامج، وقد تم تحديد أهداف البرنامج، وهي كالتالي:

يسعى الباحث إلى بناء برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي لتنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، كما يهدف البرنامج إلى تحقيق الأهداف التالية:

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

(أ) الأهداف الخاصة بوحدات برنامج في الفلسفة قائم على التعليم الاستراتيجي: *(٩)

(ب) الأهداف التعليمية لبرنامج في الفلسفة قائم على التعليم الاستراتيجي: *(١٠)

(٢) استراتيجيات التدريس والأنشطة المستخدمة في برنامج في الفلسفة قائم على التعليم الاستراتيجي: وتتنوع الاستراتيجيات المستخدمة في التعليم الاستراتيجي، والتي يختار الطالب من بينها ما يتناسب مع موقف التعليم وقدرته على تنظيم تعلمه الذاتي..، والتي تتمثل في: استراتيجية التعليم التعاوني، واستراتيجية الخرائط الذهنية، واستراتيجية حل المشكلات، واستراتيجية التخيل الموجه، واستراتيجية خرائط الشكل(V)، واستراتيجية(SQ4R)، واستراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية التدريس التبادلي، واستراتيجية العصف الذهني، واستراتيجية دورة التعليم فوق المعرفية، واستراتيجية خرائط المفاهيم، واستراتيجية التفكير بصوت عالي، واستراتيجية(KWL)، واستراتيجية القصة. وقد تم تحديد العديد من الوسائط التعليمية التي تناسب طبيعة التعليم الاستراتيجي والأهداف المرجوة من تدريسها

(٣)التقويم: التقويم ضمن التعليم الاستراتيجي يكون تكوينياً في أساسه، الهدف منه قياس قدرات الطالب لاختيار الاستراتيجيات الملائمة لتعلمه.

(٤)الخطة الزمنية لتدريس موضوعات الفلسفة للصف الأول الثانوي باستخدام التعليم الاستراتيجي:

فيما يلي جدول توضيحي للموضوعات الرئيسة للبرنامج، وعدد الحصص اللازمة لتدريس كل موضوع:

---

(٩)* ملحق(٥): برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي، ص ص ٧٦: ٨٧.

(١٠)* ملحق(٥): برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي، ص ص ٧٦: ٨٧.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

جدول(٥)

الخطة الزمنية لتدريس موضوعات الفلسفة لطلاب الصف الأول الثانوي

م	الوحدة	الموضوع	الدروس	عدد الحصص
١	تعريف بالبرنامج القائم على التعليم الاستراتيجي	تعريف بالبرنامج، تطبيق أدوات البحث قبلياً وبعدياً		٤
٢	الأولى	الموضوع الأول: التفكير الإنساني	تعريف التفكير الإنساني وخصائصه	١
			أهمية التفكير الإنساني	١
			أساليب التفكير الإنساني	١
		الموضوع الثاني: نشأة الفلسفة وتعريفها وأهميتها.	تعريف الفلسفة ونشأتها	١
			أهمية التفكير الفلسفي	١
			وظائف التفكير الفلسفي	١
		الموضوع الثالث: خصائص التفكير الفلسفي ومهاراته.	خصائص التفكير الفلسفي	٢
			مهارات التفكير الفلسفي	٢
	المجموع			١٤

يتضح من جدول(٥) أن منهج الفلسفة للفصل الدراسي الأول، يشتمل على عدد (٨) دروس، ويبلغ عدد الحصص لتدريسها (١٠) حصص، بالإضافة إلى (٤) حصص تعريف بالبرنامج، وتطبيق أدوات البحث قبلياً وبعدياً.

(٥)إعداد دليل المعلم: في ضوء الهدف العام للبرنامج المقترح، والأهداف الخاصة بموضوعات البرنامج، وبعد اطلاع الباحث على الدراسات في مجال التعليم الاستراتيجي، تم إعداد دليل المعلم للاسترشاد به أثناء تدريس البرنامج المقترح. ويحتوي الدليل على:(مقدمة الدليل، وأهداف البرنامج، والخطة الزمنية لتدريس موضوعات البرنامج، وتدريس موضوعات البرنامج). وتم عرض الدليل على المحكمين، وتعديله في ضوء آرائهم، وأصبح في صورته النهائية. *(١١)

(١)* ملحق(٦): دليل المعلم، ص ص ٨٨: ١٤٤.

(٦)إعداد كتيب الطالب: وقد هدف الكتيب تنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ومن ثم تضمن كتيب الطالب: الأهداف الخاصة بكل موضوع من موضوعات البرنامج، وموضوعات البرنامج، وأوراق عمل وأنشطة مرتبطة بالموضوعات. * (١٢)

تطبيق تجربة البحث الميدانية. ولتحقيق أهداف تجربة البحث الميدانية قام الباحث بما يلي:

١- اختيار مجموعتي البحث: تتمثل مجموعتي البحث في طلاب الصف الأول الثانوي الدارسين لمادة الفلسفة، وعددهم (٦٤) طالباً، مقسمين إلى عدد (٣٢) طالبةً للمجموعة التجريبية بمدرسة إهناسيا الثانوية المشتركة بإدارة إهناسيا التعليمية بمحافظة بني سويف، وعدد(٣٢) طالباً للمجموعة الضابطة بمدرسة إهناسيا الثانوية المشتركة بإدارة إهناسيا التعليمية بمحافظة بني سويف، وذلك لمراعاة التكافؤ والتجانس.

وتم اختبار التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، بتطبيق اختبار "ت" لمتوسط درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار عمق المعرفة الفلسفية، كما في جدول(٦):

جدول (٦)

اختبار "ت" لمتوسط درجات الطلاب بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مستويات عمق المعرفة الفلسفية(ن=٣٢)

المجموعة		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التذكر	ضابطة	1.81	0.40	.196	62	.845
	تجريبية	1.84	0.81			
التطبيق	ضابطة	1.78	0.42	.243	62	.808
	تجريبية	1.81	0.59			
التفكير الاستراتيجي	ضابطة	2.06	0.35	.277	62	.782
	تجريبية	2.09	0.53			
التفكير الممتد	ضابطة	1.72	0.46	.218	62	.828
	تجريبية	1.75	0.67			
عمق المعرفة الفلسفية ككل	ضابطة	7.38	0.61	.701	62	.486
	تجريبية	7.50	0.80			

(٢)* ملحق(٧): كتيب الطالب، ص ص ١٤٥: ١٩٣.

يتضح من جدول (٦) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة لمستويات عمق المعرفة الفلسفية الرئيسة ككل، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث.

وتم اختبار التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، من خلال اختبار "ت" لمتوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للتعليم، كما في جدول (٧):

جدول (٧)

اختبار "ت" لمتوسط درجات الطلاب بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للتعليم (ن=٣٢)

المجموعة		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المثابرة	ضابطة	13.19	0.86	1.109	62	.272
	تجريبية	13.41	0.71			
الطموح	ضابطة	15.38	1.16	.220	62	.827
	تجريبية	15.28	2.11			
التوجه نحو التعليم	ضابطة	15.63	1.34	.931	62	.356
	تجريبية	15.22	2.07			
حب الاستطلاع	ضابطة	15.59	1.19	.081	62	.936
	تجريبية	15.63	1.83			
تحمل المسئولية	ضابطة	14.00	0.95	1.462	62	.149
	تجريبية	14.47	1.54			
أبعاد الدافعية للتعليم ككل	ضابطة	73.78	2.55	.241	62	.810
	تجريبية	74.00	4.46			

يتضح من جدول (٧) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات كلٍ من مجموعتي البحث التجريبية والضابطة لأبعاد الدافعية للتعليم للمقياس، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث.

٢- المنهج التجريبي للبحث: اتبع الباحث التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين (التجريبية والضابطة)، والتطبيق القبلي والتطبيق البعدي لأداتي البحث.

٣- زمن إجراء التجربة: استغرق زمن تطبيق البحث من يوم الاثنين الموافق ١٩/١٠/ ٢٠٢٠إلى يوم السبت الموافق ٥/١٢/٢٠٢٠، وذلك بواقع حصتان أسبوعياً.

٤- تطبيق أداتي ومواد البحث: وقد تم تطبيق أدوات البحث وفقاً للخطوات التالية:

- **التطبيق القبلي لأداتي البحث: بعد اختيار مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، تم تطبيق أداتي البحث المتمثلة في: اختبار مستويات عمق المعرفة الفلسفية، ومقياس الدافعية للتعليم تطبيقاً قبلياً، ثم تصحيح أوراق الإجابات، ورصد الدرجات لتعالج إحصائياً.**
- **تطبيق البرنامج المقترح في الفلسفة القائم على التعليم الاستراتيجي لطلاب الصف الأول الثانوي: بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأداتي البحث، بدأ الباحث باختيار الأستاذ سمير رمضان إبراهيم– معلم الفلسفة–بمدرسة إهناسيا الثانوية المشتركة– بتدريس البرنامج المقترح في الفلسفة القائم على التعليم الاستراتيجي لطلاب المجموعة التجريبية، بينما يُدَرِّس الأستاذ حازم مصطفى– معلم الفلسفة– بمدرسة إهناسيا الثانوية المشتركة– للمجموعة الضابطة منهج الفلسفة للصف الأول الثانوي بالطرق التقليدية.**
- **التطبيق البعدي لأدوات البحث: عقب الانتهاء من تطبيق تجربة البحث الميدانية بواقع (٧) أسابيع، تم إعادة تطبيق أداتي البحث على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة للتعرف على فاعلية البرنامج القائم على التعليم الاستراتيجي في تنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ثم قام الباحث بتصحيح أوراق الإجابات ومعالجتها إحصائياً تمهيداً لتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.**
- **المشكلات التي واجهت الباحث أثناء التطبيق وكيفية التغلب عليها: لاحظ الباحث ما يلى:**

١– الظروف التي تمر بها البلاد جراء جائحة كورونا مثلت صعوبات مثل:

- **غياب الطلاب سواء أثناء التجريب أو تطبيق أداتي البحث بعدياً، وتم التغلب على مشكلة غياب الطلاب باستبعاد ستة طلاب من المعالجة الإحصائية، حيث كان عدد الطلاب (٧٠) طالباً قبل المعالجة الإحصائية، مقسمين إلى (٣٥) طالباً للمجموعة التجريبية، و(٣٥) طالباً للمجموعة الضابطة، وأصبحوا بعد المعالجة الإحصائية(٦٤) طالباً، مقسمين إلى(٣٢) طالباً للمجموعة التجريبية، و(٣٢) طالباً للمجموعة الضابطة.**
- **وجود بعض الصعوبات أثناء تطبيق الأنشطة الجماعية أثناء التجريب، ولذا حرص الباحث على ضرورة التباعد الاجتماعي والاقتصار فقط على تعلم الأقران المكون من اثنين فقط**

من الطلاب، بحيث يجلس كل طالب في مقعد مخصص له ويشاركه زميل آخر على مقعد آخر.

- صعوبة أداء الأنشطة والمهمات التعليمية بالاعتماد على الأوراق، ولذا حرص الباحث على استخدام التابليت عوضاً عن الأوراق لتجنب انتقال الأمراض من خلالها، واستخدام الشاشات التفاعلية لشرح سيناريوهات بعض الأنشطة الجماعية التي يتعذر أداؤها من جانب الطلاب.

نتائج البحث وتفسيرها: وللتحقق من فروض البحث؛ قام الباحث بما يلي:

١ - نتائج اختبار مستويات عمق المعرفة الفلسفية وتفسيرها

اختبار صحة الفرض الأول: ونصه: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة الفلسفية لصالح المجموعة التجريبية".

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بإجراء اختبار "ت" independent sample T-test باستخدام الحزمة الاحصائية SPSS 22 لدرجات طلاب المجموعتين؛ التجريبية التي درست الفلسفة باستخدام برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي، والضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وذلك في التطبيق البعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة الفلسفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، كما في جدول (٨):

جدول (٨)

اختبار "ت" لمتوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة الفلسفية (ن=٣٢)

المجموعة		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التذكر	ضابطة	3.1563	.91966	7.979	62	.000
	تجريبية	4.9688	.89747			
التطبيق	ضابطة	2.4375	.94826	10.446	62	.000
	تجريبية	5.1875	1.14828			
التفكير الاستراتيجي	ضابطة	2.8125	.93109	9.136	62	.000
	تجريبية	5.0000	.98374			
التفكير الممتد	ضابطة	2.6563	1.18074	7.061	62	.000
	تجريبية	4.7500	1.19137			
مستويات عمق المعرفة الفلسفية ككل	ضابطة	11.0625	1.52268	15.460	62	.000
	تجريبية	19.9063	2.85521			

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

يتضح من جدول (٨)، أنه تم رفض الفرض "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمق المعرفة الفلسفية"، مما يؤكد وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمق المعرفة الفلسفية لصالح المجموعة التجريبية، فيما يتضح أن مستويات عمق المعرفة الفلسفية تراوحت قيم "ت" لها بين(١٠.٤٤٦) و(٧.٠٦١) لكل من التطبيق، والتفكير الممتد عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ فيما بلغت قيمة "ت" لمستويات عمق المعرفة الفلسفية الرئيسة ككل(١٥.٤٦٠)، عند مستوى دلالة (٠.٠١).

اختبار صحة الفرض الثاني، ونصه: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار عمق المعرفة الفلسفية لصالح التطبيق البعدي".

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بإجراء اختبار "ت" Paired sample T–test باستخدام الحزمة الاحصائية SPSS 22 لدرجات طلاب المجموعة التجريبية، وذلك في التطبيقين القبلي و البعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة الفلسفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، كما في جدول (٩):

جدول (٩)

اختبار "ت" لمتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة الفلسفية (ن=٣٢)

المجموعة		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة	η2	d
التذكر	قبلي	1.84	0.81	15.28	31	.000	0.92	6.67
	بعدي	4.97	0.90					
التطبيق	قبلي	1.81	0.59	14.53	31	.000	0.91	6.34
	بعدي	5.19	1.15					
التفكير الاستراتيجي	قبلي	2.09	0.53	14.00	31	.000	0.90	6.11
	بعدي	5.00	0.98					
التفكير الممتد	قبلي	1.75	0.67	12.41	31	.000	0.88	5.41
	بعدي	4.75	1.19					
مستويات عمق المعرفة الفلسفية ككل	قبلي	7.50	0.80	23.04	31	.000	0.96	10.05
	بعدي	19.91	2.86					

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

يتضح من جدول (٩)،أنه تم رفض الفرض "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار عمق المعرفة الفلسفية"، مما يؤكد وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار عمق المعرفة الفلسفية لصالح التطبيق البعدي، فيما يتضح أن مستويات عمق المعرفة الفلسفية تراوحت قيم "ت" لها بين (١٥.٢٨)، و(١٢.٤١) لكل من التذكر، والتفكير الممتد عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ فيما بلغت قيمة "ت" لمستويات عمق المعرفة الفلسفية الرئيسة ككل (٢٣.٠٤)، عند مستوى دلالة (٠.٠١). كما جاء حجم التأثير مرتفعاً وذا دلالة؛ وهذا يعني أن هناك تحسناً في مستويات عمق المعرفة الفلسفية لدى طلاب مجموعة البحث التجريبية بعد تدريس البرنامج.

ويمكن إرجاع التحسن في عمق المعرفة الفلسفية للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، إلى:

- جاءت خطوات التعليم الاستراتيجي الذي حصل عليه طلاب المجموعة التجريبية منسجمة ومترابطة مع مستويات عمق المعرفة الفلسفية، ومتصلة بالحياة الواقعية للطلاب؛ فتناولت مواقف وقضايا ومشكلات يتعرضوا أو قد يتعرضوا لها في حاضر حياتهم اليومية أو مستقبلها الذي دفعهم إلى وضع الأهداف والخطط الاستراتيجية والسعي لتحقيقها وتقويمها عقب التطبيق، وأصبحوا يفكرون من منظور متكامل لاحتواء المشاكل المطروحة للبحث ومواجهتها بمرونة واقتدار، ويضعوا خطة تعتمد على إمكانياتهم، ويستثمرون الوقت؛ مما أسهم بشكل فعال في تنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية لديهم.
- من أولويات أهداف التدريس باستراتيجيات التعليم الاستراتيجي تنمية قدرات الطلاب على بناء رؤى استراتيجية واضحة تشتمل على خطط أصيلة وبديله وطارئه استعداداً لمتغيرات الموقف التعليمي مستقبلاً، بذلك يحافظ المتعلم على تسلسل الخطوات أو العمليات العقلية في بيئة استقصائية كمؤشر على الاستشراف، ويبدأ بمقارنة النتائج المتحققة مع الأهداف المُعدة، فتقوي لدى المتعلم الحدس، ويستلزمه استحضار المعرفة اللازمة لتوظيفها في مواقف جديدة كمؤشر على مهارة الإنتاج، وأن وعيه بمراقبة ذاته يسهم في اكتشاف العقبات، ثم يأتي حكمه على كفاءة الإنتاج كمؤشر على مستوى التفكير الاستراتيجي.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

- **ما تضمنه البرنامج من خبرات حقيقية واقعية، واستراتيجيات قائمة على تنشيط المعرفة السابقة، والتنبؤ بالأفكار والحوار والمناقشة لاستكشاف الفهم، والمراقبة الذاتية للفهم، مما زاد من تركزي الطلاب وانتباههم في أثناء النشاط على تطبيق المعلومات، ومن ثم استيعاب الأفكار وفهم ما تدعو إليه، واستخلاص الأدلة المؤيدة للأفكار كمؤشر دال على مستوى التطبيق.**
- **قيام طلاب المجموعة التجريبية خلال دروس البرنامج بعدد وافر من الأنشطة والتدريبات التقويمية والتطبيقية، التي تتجه نحو تمكينهم من مستوى تطبيق المعرفة: مما أتاح لهم فهم هذا المستوى ، والقدرة على تطبيق مؤشراته في تناول موضوعات منهج الفلسفة .**
- **أتاح استخدام التعليم الاستراتيجي للمتعلم الربط بين الخبرات والأفكار السابقة والجديدة مما ساهم في تنمية مستوى التذكر وإعادة الإنتاج للمفاهيم المجردة.**
- **سمح تصميم البرنامج القائم على التعليم الاستراتيجي بعرض مشكلات واقعية ترتبط بالتنمية البشرية وتحديدا في مرحلة التجريب النشط؛ حيث سهلت في التفاعل مع البيئة من خلال تطبيق عديد من المهارات والمفاهيم والبحث والاطلاع وإعداد التقارير وهذا جعل الطلاب أكثر حرية في تعلمهم.**
- **صممت الأنشطة وفق التعليم الاستراتيجي بشكل يسمح للطالب للاعتماد على ذاته أحيانا وعلى مشاركة زملائه أحياناً تحت توجيه المعلم جعل من تطبيق المفاهيم والمهارات أكثر سهولة**
- **أتاح التعليم الاستراتيجي مرونة تصميم وصياغة عديد من الأنشطة في صورة تساؤلات ومشكلات ساعد على تنمية مستوى التفكير الاستراتيجي.**
- **مناسبة التعليم الاستراتيجي لطبيعة وخصائص طلاب المرحلة الثانوية جعل المتعلمين يعتمدون على أنفسهم في البحث عن حلول للمشكلات التي تضمنتها الأنشطة، مما ساعد على تنمية التفكير الممتد.**

اختبار صحة الفرض الثالث، ونصه" توجد فاعلية للبرنامج القائم على التعليم الاستراتيجي لتنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية ككل، وكل مستوى من مستوياته الرئيسة لدى طلاب المجموعة التجريبية"

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

وللتحقق من فاعلية استخدام برنامج مقترح قائم على التعليم الاستراتيجي لتنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، تم تطبيق معادلة نسبة الكسب المعدل لبلاك Black على درجات المجموعة التجريبية، ومقارنتها بدرجة الفاعلية لبلاك (١.٢)(arman et al.,2009,143)، على اختبار مستويات عمق المعرفة الفلسفية، وجدول(١٠) يوضح دلالة الفروق بين متوسط نسبة الكسب المعدل لبلاك Black ودرجة الفاعلية لبلاك (١.٢).

جدول (١٠)

نسبة الكسب المعدل لبلاك لاختبار مستويات عمق المعرفة الفلسفية(ن=٣٢)

المجموعة	متوسط البعدي	متوسط القبلي	النهاية العظمي	معدل الكسب لبلاك
التذكر	4.97	1.81	6	1.28
التطبيق	5.19	1.78	6	1.38
التفكير الاستراتيجي	5.00	2.06	6	1.24
التفكير الممتد	4.75	1.72	6	1.21
مستويات عمق المعرفة الفلسفية ككل	19.91	7.38	24	1.28

يتضح من جدول (١٠) أن نسبة الكسب المعدلة التي حققها البرنامج القائم على التعليم الاستراتيجي في تنمية عمق المعرفة الفلسفية بوجه عام ومستوياته بوجه خاص هي نسب كسب لا تقل عن (١,٠٠)، وهو الحد الفاصل الذي حدده بلاك لكي يكون البرنامج القائم على التعليم الاستراتيجي ذو فاعلية في تنمية عمق المعرفة الفلسفية بوجه عام، ومستوياته بوجه خاص. ولذلك يرفض الفرض الثالث، مما يشير إلى فاعلية استخدام برنامج مقترح قائم على التعليم الاستراتيجي لتنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ويرجع ذلك إلى:

- استخدام أنشطة تتعلق بالبرنامج القائم على التعليم الاستراتيجي في تنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية، والتي يطلب فيها من الطالب القيام بأنشطة متعلقة باستخدام أكثر من استراتيجية، مثل: لتنمية مستوى التذكر تم استخدام العصف الذهني وتدوين الملاحظات والتلخيص والتي ساعدت طلاب المجموعة التجريبية على تحسين قدرتهم على تذكر

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

المعلومات، وإنتاج الأفكار، ولتنمية مستوى التطبيق تم استخدام التخيل الموجه، والتعلم بالأقران، والتي ساعدت طلاب المجموعة التجريبية في التغلب على الصعوبات التي تعترضهم في أثناء التعليم وتطبيق المعلومات الجديدة، ولتنمية مستوى التفكير الاستراتيجي تم استخدام التخطيط لأداء المهمات، وتحديد الأولويات، والتقويم الذاتي، والتي ساعدت طلاب المجموعة التجريبية على تنظيم عملية التعليم وإدارتها، والتفكير فيها، وتقييمها، ولتنمية مستوى التفكير الممتد تم استخدام التفكير بصوت عالي، ودورة التعلم فوق المعرفية، والأسئلة مفتوحة النهاية، والتي ساعدت طلاب المجموعة التجريبية على إنتاج أفكار جديدة وفريدة وملائمة، مما أدى إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة الفلسفية مقارنة بالتطبيق القبلي.

- عرض أنشطة تتطلب من الطالب أن يفكر بأكبر عدد من الطرق، والتي يستطيع بها تنظيم أفكاره، سواء كانت هذه الطرائق معرفية أو ما وراء معرفية، وهذا كله ساعده في نمو مستويات عمق المعرفة الفلسفية في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي، مما أدي إلى زيادة فاعلية البرنامج القائم على التعليم الاستراتيجي في تنمية تلك المهارات.

هذا، وتتفق نتائج هذا البحث الخاصة باختبار مستويات عمق المعرفة الفلسفية لموضوعات البرنامج مع نتائج الكثير من الدراسات المتعلقة بتنمية مستويات العمق المعرفي، ومن هذه الدراسات: (محمد عبد الرحيم،٢٠٢٠؛ أشرف حسين،٢٠١٩؛ وليد عبد الحي، ٢٠١٩؛ حلمي الفيل، ٢٠١٨؛ شيماء حسن، ٢٠١٨؛ مروة الباز، ٢٠١٨؛ Kizlik,2019؛ Elkins,2017 ؛ Moradi&Taleb,2014؛ زينب محمدين،٢٠١٢ ؛ Burchard & Swerdzewski,2009؛ Meltzner et al;2004)

٢ - نتائج مقياس الدافعية للتعليم وتفسيرها:

اختبار صحة الفرض الرابع، ونصه: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعليم لصالح المجموعة التجريبية" .

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ت" independent sample T-test باستخدام الحزمة الاحصائية SPSS 22 لدرجات طلاب المجموعتين؛ التجريبية التي درست الفلسفة باستخدام برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي، والضابطة التي درست

بالطريقة التقليدية، وذلك في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعليم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، كما في جدول (١١):

جدول (١١)
اختبار "ت" لمتوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعليم (ن=٣٢)

المجموعة		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المثابرة	ضابطة	20.0625	2.58953	9.815	62	.000
	تجريبية	26.0938	2.31906			
الطموح	ضابطة	20.6250	2.18130	14.485	62	.000
	تجريبية	27.2500	1.39122			
التوجه نحو التعليم	ضابطة	20.6875	2.69333	11.637	62	.000
	تجريبية	27.4688	1.90050			
حب الاستطلاع	ضابطة	20.1563	2.78370	11.904	62	.000
	تجريبية	27.4063	2.02977			
تحمل المسئولية	ضابطة	20.4688	1.83135	13.852	62	.000
	تجريبية	26.7500	1.79605			
الدافعية للتعليم ككل	ضابطة	102.0000	7.75429	20.221	62	.000
	تجريبية	134.9688	4.99344			

يتضح من جدول (١١) أنه، تم رفض الفرض الذي ينص "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعليم "، مما يؤكد وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعليم لصالح المجموعة التجريبية، فيما يتضح أن أبعاد الدافعية للتعليم تراوحت قيم "ت" لها بين (14.485)، و(9.815) لكل من الطموح، و المثابرة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ فيما بلغت قيمة "ت" لأبعاد الدافعية للتعليم الرئيسة ككل (20.221)، عند مستوى دلالة (٠.٠١).

اختبار صحة الفرض الخامس، ونصه: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للتعليم لصالح التطبيق البعدي" .

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" Paired sample T-test باستخدام الحزمة الاحصائية SPSS 22 لدرجات طلاب المجموعة؛ التجريبية، وذلك فى التطبيقين القبلي و البعدي لمقياس الدافعية للتعليم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، كما في جدول (١٢).

جدول (١٢)
اختبار "ت" لمتوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعليم (ن=٣٢)

المجموعة		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة	η2	d
المثابرة	قبلي	13.41	0.71	27.01	31	.000	0.97	11.79
	بعدي	26.09	2.32					
الطموح	قبلي	15.28	2.11	25.02	31	.000	0.97	10.92
	بعدي	27.25	1.39					
التوجه نحو التعليم	قبلي	15.22	2.07	26.25	31	.000	0.97	11.46
	بعدي	27.47	1.90					
حب الاستطلاع	قبلي	15.63	1.83	24.93	31	.000	0.97	10.88
	بعدي	27.41	2.03					
تحمل المسئولية	قبلي	14.47	1.54	30.92	31	.000	0.98	13.50
	بعدي	26.75	1.80					
الدافعية للتعليم ككل	قبلي	74.00	4.46	53.53	31	.000	0.99	23.36
	بعدي	134.97	4.99					

يتضح من جدول (١٢) أنه، تم رفض الفرض "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للتعليم "، مما يؤكد وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدي لمقياس الدافعية للتعليم لصالح التطبيق البعدي، فيما يتضح أن أبعاد الدافعية للتعليم تراوحت قيم "ت" لها بين (٢٧.٠١)، (٢٤.٩٣) لكل من المثابرة، وحب الاستطلاع عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ فيما بلغت قيمة "ت" لأبعاد الدافعية للتعليم الرئيسة ككل (٥٣.٥٣)، عند مستوى دلالة (٠.٠١). كما جاء حجم التأثير مرتفعاً وذا دلالة؛ وهذا يعني أن هناك تحسناً في أبعاد الدافعية لتعلم الفلسفة لدى طلاب مجموعة البحث التجريبية بعد تدريس البرنامج.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ويمكن إرجاع التحسن في أبعاد الدافعية للتعليم للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، إلى:

- **تنوع الفنيات المتبعة في البرنامج التدريبي والتركيز على دمج خطوات ومهارات التعليم الاستراتيجي خلال التدريب، وأسهمت في تنظيم أفكارهم، وحل المشكلات التي واجهتهم بأسلوب منهجي، مما جعل كل طالب منهم يدرك مستواه وواقعه الأكاديمي(التوجه نحو التعليم)، والتخطيط الذي دفعه لمحاولة التغلب على أوجه الضعف لديه(المثابرة)، وبذل المزيد من الجهد لمحاولة التغلب على أوجه الضعف لديه، وبذل المزيد من الجهد للتفوق وليصبح أفضل من أقرانه(الطموح)، مما ساهم في جعل كل طالب لديه نظره مستقبلية وأصبح يحدد الأولويات ويرتبها خلال التعامل مع المواقف واستثمار ادارة الوقت والاستعداد بالقدر الكافي من الإمكانيات الفكرية المتاحة لديه(حب الاستطلاع)، مما جعله ينعكس ايجابا بشكل فعال في تنمية (تحمل المسئولية) لدى طلاب المجموعة التجريبية.**
- **أثناء التدريس ببرنامج قائم على التعليم الاستراتيجي كان الطلاب فعالين ولديهم توجه نحو التعليم، حيث كان يُعرض عليهم عدد من الاستراتيجيات يستطيعون أن يختاروا من بينها حسب ما يراه كل منهم أنه يستطيع من خلاله تنظيم المعلومات بشكل أفضل، مما نمى التوجه نحو التعليم وتحمل المسئولية بشكل أفضل من المجموعة الضابطة.**
- **ما تضمنه البرنامج من تعلم لاستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية وتحسين الدافعية، والذي جعل الطالب في المجموعة التجريبية أفضل في إدارة الوقت وتحديد الأولويات وإعادة تنظيمها والتمسك بما هو مهم، مما أدى إلى تقليل الأعباء، وأصبح قادراً على تقدير ذاته، وابراز الأثر الإيجابي على مثابرة الطلاب، وقلل من الشرود الذهني الذي كان يعيق استيعاب المقررات؛ مما عمق قدراته الأكاديمية.**
- **تميزت بعض الأنشطة المعدة وفق التعليم الاستراتيجي بالتحدي وإثارة حب الاستطلاع واتسمت بأنها أكثر تعقيداً مما جعل الطلاب ينتجون أفكاراً خلاقة أصيلة غير تقليدية وازداد لديهم حل المشكلات إبداعياً كبعد من أبعاد الدافعية للتعليم .**
- **استخدام بعض الاستراتيجيات التي وفرها التعليم الاستراتيجي كالعصف الذهني والتعلم بالاكتشاف ساعد في تنمية الفضول العقلي والرغبة في البحث عن المعرفة مما جعل الطلاب أكثر رغبة في توليد الدافعية ورفع حصيلتهم المعرفية والتوجه نحو التعلم بحماس.**

- اتسمت الأنشطة المقدمة من خلال التعليم الاستراتيجي؛ بأنها متمركزة حول الطلاب ولها أهداف واضحة وأسم للنشاط مما جعل الطلاب يتعلمون في نظام وفق خطة مع المرونة في تنفيذ الأنشطة، مما زاد لديهم المثابرة وتركيز الجهد والتركيز العقلي دون تشتت أو عشوائية.
- وفر التعليم الاستراتيجي مصادر تعلم متنوعة جعل المتعلم أكثر رغبة في الحصول على المعرفة أو حل للمشكلات المطروحة بحماس وجعله أكثر حرية في ذلك، مما زاد عنده التوجه العقلي نحو التعليم والبحث على كل ما هو جديد.
- سمح التعليم الاستراتيجي إثارة مشكلات واقعية ترتبط بمجتمع الطالب في الفلسفة جعل التعليم أكثر أهمية بالنسبة للطالب مما زاد دافعيته العقلية نحو دراستها والبحث عن حلول لها.

اختبار صحة الفرض السادس، ونصه" توجد فاعلية للبرنامج القائم على التعليم الاستراتيجي في تنمية أبعاد الدافعية للتعليم ككل، وكل بعد من أبعاده الرئيسة لدى طلاب المجموعة التجريبية"

وللتحقق من فاعلية استخدام برنامج مقترح في الفلسفة قائم على التعليم الاستراتيجي لتنمية أبعاد الدافعية للتعليم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة one sample T test، بتطبيق معادلة نسبة الكسب المعدل لبلاك Black على درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومقارنتها بدرجة الفاعلية لبلاك (١.٢) (arman et al.,2009,143)، على مقياس الدافعية للتعليم، وجدول (١٣) يوضح دلالة الفروق بين متوسط نسبة الكسب المعدل لبلاك Black ودرجة الفاعلية لبلاك (١.٢).

جدول (١٣)
نسبة الكسب المعدل لبلاك لمقياس الدافعية للتعليم

المجموعة	متوسط البعدي	متوسط القبلي	النهاية العظمي	معدل الكسب لبلاك
المثابرة	26.09	13.19	30	1.20
الطموح	27.25	15.38	30	1.21
التوجه نحو التعليم	27.47	15.63	30	1.22
حب الاستطلاع	27.41	15.59	30	1.21
تحمل المسئولية	26.75	14.00	30	1.22
الدافعية للتعليم ككل	134.97	73.78	150	1.21

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

يتضح من جدول (١٣) أن نسبة الكسب المعدلة التي حققها البرنامج القائم على التعليم الاستراتيجي في تنمية الدافعية للتعليم بوجه عام وأبعاده بوجه خاص هي نسب كسب لا تقل عن (١,٠٠)، وهو الحد الفاصل الذي حدده بلاك لكي يكون البرنامج القائم على التعليم الاستراتيجي ذو فاعلية في تنمية الدافعية للتعليم بوجه عام، وأبعاده بوجه خاص. ولذلك يرفض الفرض السادس، مما يشير إلى فاعلية استخدام برنامج مقترح قائم على التعليم الاستراتيجي لتنمية أبعاد الدافعية للتعليم في الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ويرجع ذلك إلى:

- **تمركز استراتيجيات البرنامج حول الطالب؛ فهو المحور الرئيس في تنفيذ جميع خطوات التعليم الاستراتيجي ومهاراته، بالتخطيط والتنظيم والتعاون مع الزملاء والمراقبة الذاتية، مما زاد من المثابرة والتركيز وإعمال الفكر وتوجيهه نحو ما هو جديد، وإبقاء الهدف في بؤرة الاهتمام، مما جعل الطلاب أكثر نضجاً وحماساً ونجاحاً في ممارسة أبعاد الدافعية للتعليم .**
- **أنشطة البرنامج والمتعلقة بالتعليم الاستراتيجي، والتي يُطلب من الطلاب القيام بأنشطة تنمي الدافعية للتعليم لديهم، وهي حديث الطالب مع نفسه ليزيد نفسه توجهاً تجاه عملية التعليم، والتوقع الإيجابي حول ذاته والآخرين ومحاولة التفوق عليهم، والتخيل لمواقف قد تحدث له في حياته، وكيفية مواجهتها، مما أدى إلى تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للمقياس ككل، وكل بعد من أبعاده على حده.**

هذا، وتتفق نتائج هذا البحث الخاصة بمقياس الدافعية للتعليم في الفلسفة لموضوعات البرنامج مع نتائج الكثير من الدراسات المتعلقة بتنمية أبعاد الدافعية للتعليم، ومن هذه الدراسات: (بهيرة الرباط،٢٠١٩ ماجد عيسى، وليد خليفة،٢٠١٨؛ Moradi&Tale,2014؛ Boden et al;2012؛ زينب محمدين، ٢٠١٢ ؛ Huffaker & Calvert,2003)

التوصيات:

بناء على ما توصل إليه البحث من نتائج، يمكن اقتراح التوصيات التالية:

١. حث المعلمين على استخدام التعليم الاستراتيجي خلال الشرح، مما قد ينعكس على تفكير الطلاب.

٢. تطوير برامج إعداد معلمي الفلسفة بكليات التربية بحيث تتضمن تدريس مستويات عمق المعرفة الفلسفية.

٣. توفير مصادر تعلم متنوعة تساعد الطلاب على التوجه نحو التعليم وتسهم في حل المشكلات إبداعياً.

٤. عقد دورات تدريبية لمعلمي المواد الفلسفية على طرائق تنمية عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم وفق برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التعليم الاستراتيجي.

٥. الاهتمام بعمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم، وتوفير مواقف يستطيع الطلاب تنمية مهاراتهم في كليهما.

٦. إعادة صياغة محتوى الفلسفة والمنطق بما ينمي عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم لدى الطلاب.

٧. تضمين مناهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية أنشطة تعليمية تطبيقية وإثرائية من شأنها تسمح بتطبيق المفاهيم والمهارات وتنمية التفكيرين الاستراتيجي والممتد.

٨. إعادة النظر في أساليب تقويم الفلسفة لتركز على قياس مستويات عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم

البحوث المقترحة: استكمالاً لهذا البحث، يمكن إجراء البحوث المستقبلية التالية:

١– فاعلية التعليم الاستراتيجي في تنمية التفكير المركب في الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢– برنامج مقترح قائم على التعليم الاستراتيجي لتنمية التفكير الموازي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣– فاعلية استراتيجيات التعليم الممتع لتنمية عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم لطلاب المرحلة الثانوية.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

٤- برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي لتنمية مهارات البراعة الفلسفية لطلاب المرحلة الثانوية.

٥- برنامج أنشطة إثرائية لتنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية لدي طلاب المرحلة الثانوية.

٦- برنامج لتنمية عمق المعرفة لدى معلمي الفلسفة وأثره في تنمية الدافعية للتعليم لدي طلابهم.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

المراجع

أولا : المراجع العربية:

- إبراهيم محمد سعيد إبراهيم الجعفري.(٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على مدخل المواقف الحياتية لتدريس الفلسفة في تنمية الوعي ببعض القضايا الفلسفية المعاصرة لدى طلاب المرحلة الثانوية". **مجلة كلية التربية.** جامعة بنها – كلية التربية. مج٣٠. ع١١٩. ص ص ٨٢ :١٠٤.
- ابتسام على أحمد إبراهيم تمساح.(٢٠٢٠). فاعلية تنظيم محتوى وحدة في العلوم وفق نموذج VARK في تنمية مستويات عمق المعرفة DOKوالتصور الخيالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي أنماط التعليم المختلفة. **المجلة التربوية.** كلية التربية– جامعة سوهاج. ج٧٤. ص ص ١٢٢١: ١٢٧٦.
- أحمد إبراهيم أحمد أبو الحسن. (٢٠١٥) . فاعلية نموذج التعليم التوليدى (G.L.M) في تنمية التفكير التوليدى والمهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تدريس الفلسفة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس.** ع٦٣. ص ص ١٩٩: ٢٢٦.
- أحمد بدوي أحمد كمال. (٢٠٠٨) . فاعلية الاستخدام بعض استراتيجيات التعليم النشط في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية . جامعة بني سويف.
- أحلام دسوقي عارف إبراهيم. (٢٠١٩) . تصميم بيئة تعلم نقال وفق نموذج التصميم التحفيزي ARSCوأثرها في تنمية التحصيل والرضا التعليمي والدافعية للتعليم لدى طلاب الدبلوم المهني ذوي أسلوب التعليم "السطحي– العميق. **المجلة التربوية.** كلية التربية– جامعة سوهاج. ج٦٨.
- إدوارد دي بونو . (٢٠٠١) . **تعليم التفكير. ترجمة** : عادل عبد الكريم. دمشق: دار الصفا.
- أشرف عبدالمنعم محمد حسين. (٢٠١٩) . أثر تدريس العلوم باستخدام مدخل حل المشكلات مفتوحة النهاية على التحصيل وتنمية عمق المعرفة العلمية لدى طلاب الصف الأول المتوسط **.المجلة المصرية للتربية العلمية.** مج ٢٢.ع٧. ص ص ١: ٣٢.
- إقبال عباس الحداد. (٢٠٠٦) . أثر برنامج تدريبي لدافعية التعلم في تنمية الكفاءة الشخصية والاجتماعية لدى الطلاب المكفوفين في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية– جامعة القاهرة.
- الحسن جلال أحمد رضوان. (٢٠٢١) . ممارسة الألعاب الالكترونية وعلاقتها بمهارات التواصل الاجتماعي ودافعية التعلم الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية – جامعة سوهاج.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

- إلهام عبد الحميد فرج بلال. (٢٠٢١) . أركيولوجيا العقل العربي. **المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية**. العدد الأول. كلية الدراسات العليا للتربية– جامعة القاهرة.
- أمال جمعة عبد الفتاح محمد. (٢٠١٧) . فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس الفلسفة على تنمية مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**.
- ______________. (٢٠١٦) . فاعلية استراتيجية التفكير بصوت عال في تدريس الفلسفة على التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والذكاء الروحي والاتجاه نحو الاستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**.ع٨٦. ص ص ١ :٩٠.
- أماني محمد سعد الدين الموجي. (٢٠١٩) . برنامج مقترح في العلوم قائم على التفكير الإيجابي والتعلم التوليدي واستخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات والدافعية للتعليم والتحصيل المعرفي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. **المجلة المصرية للتربية العلمية**. مج ٢٢. ع١١. ص ص ١ :٥٧.
- أمنية الجندي، ونعيمة أحمد. (٢٠٠٤) . دراسة التفاعل بين بعض أساليب التعلم والسقالات التعليمية في تنمية التحصيل والتفكير التوليدي والاتجاه نحو العلوم لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي. **المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس . تكوين المعلم**. دار الضيافة . جامعة عين شمس ٢١– ٢٢ يوليو. ص ص ٦٨٩– ٧٢٨.
- إيرين عطية إسحق هندي. (٢٠١٩) .فاعلية استخدام التعليم المتمايز لتدريس التربية الفنية في تنمية لمهارات الفنية والدافعية للتعليم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي . **مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية**. جامعة المنيا – كلية التربية النوعية. ع٢٠. ص ص ١٤٤: ٢٣٦.
- آية محمود عزت مصطفى، إيمان عصفور، محمد سالم. (٢٠١٩) . استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية بعض مهارات القراءة الفلسفية. **مجلة كلية التربية**. جامعة بورسعيد – كلية التربية. ع٢٧. ص ص ٢٢٤: ٢٤٨.
- بهيرة شفيق إبراهيم الرباط. (٢٠١٩) . فاعلية برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي في تنمية مهارات البراعة الرياضياتية والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي . **مجلة كلية التربية**. جامعة بنها – كلية التربية. مج٣٠.ع١١٩. ص ص ٢٣١ :٢٩٠.
- حلمي محمد حلمى الفيل. (٢٠١٨) . برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو SBL وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية

النوعية جامعة الإسكندرية. **مجلة كلية التربية** –جامعة المنوفية – كلية التربية. مج٣٣. ع٢. ص ص ٢ :٦٦.

- خلف أحمد عبد رب الرسول. (٢٠٢٠) . فاعلية برنامج تدريبي لتنمية أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ لتحقيق النمط المتكامل وأثره في الدافعية للتعليم لدى طلاب كلية التربية. **المجلة التربوية.** كلية التربية– جامعة سوهاج.ع٢. ص ص ٤٠٦: ٤٥٨.
- خير الدين هني. (٢٠٠٥) . **مقاربة التدريس بالكفاءات.** مطبعة ع/بن. الجزائر.
- دعاء البكل. (٢٠١٦) . فعالية استخدام التعليم الاستراتيجي في تنمية المفاهيم العلمية والرضا عن التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية البنات. جامعة عين شمس.
- رحاب أحمد شوقي أحمد.(٢٠١٨). استخدام التخطيط الاستراتيجي لتطوير برنامج إعداد معلم علم النفس بكليات التربية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية– جامعة الإسكندرية.
- رشا هاشم، إيمان سمير. (٢٠١٤) . نموذج تدريسي مقترح قائم على التعليم الاستراتيجي وفاعليته في تنمية التحصيل ومهارات التنظيم الذاتي الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة تربويات الرياضيات.** مج١٧. ج١. يناير.
- رامي السيد عفيفي إبراهيم. (٢٠١٢) . العلاقة بين قوة الأنا وكل من الكفاءة الأكاديمية والكفاءة الاجتماعية ودافعية التعلم لدى طلاب الجامعة .رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة.
- رفعت محمود بهجات. (٢٠٠٣) . **التعليم الاستراتيجي : مدخل مقترح لحفز التفكير العلمي.** القاهرة: عالم الكتب.
- ريحاب أحمد عبد العزيز. (٢٠١٧) . استخدام عقود التعلم في تنمية الفهم العميق في العلوم لدى المتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي من تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة التربية العلمية. الجمعية المصرية للتربية العلمية.** المجلد(٢٠) . العدد(٧).
- زينب محمدين. (٢٠١٢) . فاعلية التعليم الاستراتيجي في تنمية التحصيل واتخاذ القرار والدافعية للتعليم لدى طلاب المرحلة الثانوية ". رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية البنات. جامعة عين شمس.
- زينب محمدين، منى عبد الصبور، حياة رمضان، سعد يسن. (٢٠١٢) . فعالية استخدام التعليم الاستراتيجي في تنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية . **مجلة البحث العلمي في التربية.** كلية البنات– جامعة عين شمس.ع١٣.ج٣. ص ص ١٦٢٧: ١٦٣٩.

- سامية جمال حسين أحمد. (٢٠٢٠) . أثر استراتيجية المكعب في تدريس العلوم على تنمية عمق المعرفة العلمية ومهارات التفكير الجمعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **المجلة التربوية.** كلية التربية– جامعة سوهاج. ج٧٥. ص ص١٣٨٣: ١٤١٤.
- سامح إبراهيم عوض الله عبد الخالق. (٢٠١٩) . برنامج قائم على التعلم التنافسي لتنمية مهارات إدارة المعرفة والتفكير المتشعب لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة المنطق. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية.** ع١١٠. ص ص٣٨ :١٠٩.
- ساهر زاهي الضلاعين. (٢٠١٦) . برنامج تدريبي لبعض المهارات الحياتية وأثره في خفض الضغوط النفسية وتنمية دافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا للتربية –جامعة القاهرة.
- سعاد محمد عمر. (٢٠١٧) . استخدام البرهان الحجاجي في تدريس الفلسفة لتنمية بعض المهارات الحجاجية والحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية . **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية** .جامعة عين شمس – كلية التربية. مج٤١. ع٢. ص ص ١٤ :٥٨.
- سماح محمد ابراهيم اسماعيل. (٢٠١٩). برنامج في الفلسفة قائم على استراتيجيات اقتصاد المعرفة لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة وأبعاد السلوك لاجتماعي الإيجابي لدى طلاب المرحلة الثانوية **.مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية.**ع١١٢. ص ص ٦٩: ١١٠.
- شيماء محمد على حسن. (٢٠١٨) . استراتيجية مقترحة في ضوء نظرية فيجوتسكى لتنمية عمق المعرفة الرياضية ومسؤولية تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة تربويات الرياضيات.** مج ٢١. ع١٠. ص ص ١٢٦: ١٧٧.
- صالح علي بخيت الزهراني. (٢٠١٩) . فاعلية بيئة تعلم إلكترونية تشاركية في تنمية بعض مهارات الحاسب الآلي والدافعية للتعليم لدى طلاب المرحلة المتوسطة. **المجلة التربوية.** كلية التربية– جامعة سوهاج. ج٦٢. ص ص ٣٨٣: ٤١٤.
- عايش محمود زيتون. (٢٠٠٧) . **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم.** عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبد الرحمن يوسف شاهين. (٢٠٢٠) . مدى توفر مستويات العمق المعرفي في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية – نظام المقررات– في المملكة العربية السعودية– دراسة تحليلية. **مجلة كلية التربية** جامعة أسيوط. المجلد (٣٦) . العدد الأول. ص ص ٧٣٣: ٧٧٧.

- عبدالله يوسف عبد المجيد. (٢٠١٨) . استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس الفلسفة لتنمية أبعاد التنظيم الذاتي ومهارات الفهم العميق لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية.** ع١٠٥. ص ص ١: ٨٢.
- علي بن سويعد بن علي آل حريسن القرني. (٢٠٢٠) . أثر استخدام التعليم المصغر Micro learningعلى تنمية مهارات البرمجة والدافعية للتعليم لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة كلية التربية.** جامعة أسيوط – كلية التربية. مج٣٦. ع٢. ص ص ٤٦٥: ٤٩٢.
- عماد عبد الرحيم زغلول. (٢٠١٠) .**علم النفس المعرفي** .عمان : دار المسيرة.
- عمر علي سيد. (٢٠١٩) . فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية المهارات الرياضية المتضمنة في اختبارات TIMSS والتواصل الرياضي والدافعية للتعليم لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي . رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية– جامعة المنيا.
- كريمة عبد اللاه محمود محمود. (٢٠٢٠) . استخدام نموذج نيدهام البنائي في تدريس العلوم لتنمية عمق المعرفة العلمية ومهارات التفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **المجلة التربوية.** كلية التربية– جامعة سوهاج. ج٧٦. ص ص ١٠٤٧: ١١٢٥.
- ماثيو ج. سيلفر ، بيريني هارفي ف، ريتشارد سترونج. (٢٠٠٩) . **المعلم الاستراتيجي : اختيار الاستراتيجية المناسبة لكل درس استنادا إلى البحث العلمي.** ترجمة: محمد بلال الجيوسي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- ماجد عيسى، وليد خليفة. (٢٠١٨) . فعالية برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي وتحسين مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف. **مجلة كلية التربية** .جامعة أسيوط. ع٣. ص ص ٤٩٩ :٥٦٧.
- ماجد الديب، محمود عساف. (٢٠١٠) . تصور مقترح لتطوير مهارات التعليم الاستراتيجي لدى معلمي الرياضيات بمحافظة غزة. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)** . مج٢٤. ع٣١. ص ص ٢٥٨: ٣١١.
- متعب بن عبد الله بن عوض القرني. (٢٠١٩) . فاعلية برنامج قائم على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات قواعد البيانات وعلاقتها بالدافعية للتعليم لدى طلاب المرحلة الثانوية **.مجلة كلية التربية.** جامعة أسيوط . جامعة أسيوط– كلية التربية، مج٣٥. ع٩. ص ص ٤٥٣: ٤٩٧.

- مروة محمد محمد الباز.(٢٠١٨) . فعالية برنامج تدريبي في تعليم STEM لتنمية عمق المعرفة والممارسات التدريسية والتفكير التصميمي لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة .**مجلة كلية التربية.** جامعة أسيوط. مج٣٤. ع١٢. ص ص ١: ٥٤.
- محمد أحمد الرفوع. (٢٠١٥) . الدافعية نماذج وتطبيقات. عمان: دار المسيرة.
- محمد أحمد عيسى. (٢٠١٩) . فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل التعليم الاستراتيجي في تنمية مهارات الاستماع الناقد والتنظيم الذاتي لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي .**المجلة التربوية** .جامعة الكويت – مجلس النشر العلمي. مج٣٣. ع١٣. ص ص٢٩٧: ٣٥١.
- محمد حسن عبد الشافي عبدالرحيم. (٢٠٢٠) . استخدام التعلم التوليدي لتنمية عمق المعرفة الرياضياتية والثقة بالقدرة على تعلم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الإعدادية. **مجلة تربويات الرياضيات**. مج ٢٣. ع٣. ص ص ١٣٠: ١٧٦.
- محمد حسن الزغبي، طارق محمد بني خلف. (٢٠١٦) . أساليب معلمي العلوم في معالجة صعوبات تعلم المفاهيم العلمية لدى طلاب المرحلة الأساسية في ضوء مبادئ التدريس الاستراتيجي. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**.٢٤(٢).
- محمد سعيد أحمد زيدان.(٢٠١٩). الفلسفة والحياة اليومية. **المجلة التربوية** جامعة سوهاج– كلية التربية. ج٦٣. ص ص ١:٢٥.
- محمد عبد الرؤوف خميس. (٢٠١٥) . العلاقة بين دراسة الفلسفة وكل من الأفكار اللاعقلانية والقدرة على معالجة القضايا المجتمعية لدى عينة من طلاب التعليم العام والجامعي .**مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**.ع٧١. ص ص ١١٤: ١٧٦.
- محمد محمود يونس. (٢٠١٢) . **سيكولوجية الدافعية والانفعالات**. عمان: دار المسيرة.
- محمود رمضان عزام السيد.(٢٠١٨) . فعالية استخدام استراتيجية عظم السمك في تدريس البيولوجي لطلاب الصف الثاني الثانوي في تنمية عمق المعرفة البيولوجية ومهارات التفكير البصري. **المجلة المصرية للتربية العلمية**. مج٢١. ع٩. ص ص ١٠٩: ١٤٦.
- مروه بيومي عبدالحميد أحمد غريب، سعاد عمر، محمد سيد فرغلي. (٢٠١٩) . برنامج في الفلسفة قائم على مدخل تكامل المعرفة لتنمية التفكير الناقد والقيم الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة**. جامعة عين شمس – كلية التربية. ع٢١٦. ص ص ٢٦٧: ٢٩٦.
- مريم موسى متي عبد الملاك. (٢٠٢٠) . استخدام الاستراتيجيات الواقعية لتنمية مستويات عمق المعرفة الرياضية وتحسين الرغبة في تعلم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. مج(١٤) . ج(١).

- ميساء محمد مصطفى أحمد حمزة. (٢٠١٨) . فاعلية وحدة في الفلسفة قائمة على نظرية التعليم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التفكير التأملي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي .**مجلة كلية التربية.** جامعة بنها – كلية التربية. مج٢٩. ع١١٤. ص ص ١٢٩: ٢٠٤.
- ولاء أحمد غريب محمد. (٢٠١٤) . أثر استخدام الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التأملي وعلاقته بالتحصيل في مادة الفلسفة بالمرحل الثانوية . **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**.ع٥١.
- ــــــــــــــ. (٢٠١٨) .فاعلية استراتيجية الأركان الأربعة في تنمية مهارة اتخاذ القرار والفاعلية الذاتية لطلاب الصف الثالث الثانوي في مادة الفلسفة. **مجلة القراءة والمعرفة.**ع١٩٨. ص ص ١١١: ١٥٠.
- فتحية معتوق عساس. (٢٠١١) . مدى توافر متطلبات التدريس الاستراتيجي في الممارسات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية** – السعودية. ٣(٣).
- هبة عبد المحسن عبد العظيم عبد ربه. (٢٠١٨) . العلاقة بين المناخ الصفي وكل من الأمن النفسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي . رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا للتربية –جامعة القاهرة.
- هبة محمد محمود عبد العال. (٢٠١٩) . برنامج أنشطة رياضية قائم على المدخل البصرى وفاعليته في تنمية التخيل والدافعية لتعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة تربويات الرياضيات.**مج٢٢.ع٣. ص ص ٦ :٣٦.
- هند محمد بيومي. (٢٠١٨) . فاعلية استراتيجية تحليل النصوص الفلسفية في تنمية الوعى الفلسفي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية.** ع١٠١. ص ص ١٣٨: ١٧٣.
- نادية أحمد بكار. (٢٠٠٠) . ممارسة الطالبات المعلمات لمعايير التدريس الحقيقي(الأصيل) . **رسالة الخليج العربي.** كلية التربية–جامعة الملك سعود. مج١٠. ع٨٠.
- نرمين محمود أحمد. (٢٠٠٨) . العلاقة بين مفهوم الذات القرائي ودافعية التعلم لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.
- وليد سالم حموك، قيس محمد علي. (٢٠١٤) . **الدافعية العقلية رؤية جديدة**". عمان: مركز دي بونو لتعليم التفكير.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

- وليد محمد خليفة فرج الله. (٢٠١٨) . أثر استخدام بنك أسئلة الكترونى في تدريس الجغرافيا على تنمية الأعماق المعرفية وخفض قلق الاختبار لدى الطالبات منخفضات التحصيل بقسم الجغرافيا. **مجلة العلوم التربوية.** جامعة جنوب الوادي – كلية التربية بقنا. ع٣٥. ص ص ٤٥١: ٤٩٥.
- وليد يسري عبدالحي الرفاعي. (٢٠١٩) . بيئة تعلم إلكترونية تكيفية قائمة على نموذج التلمذة المعرفية لطلاب تقنيات التعليم ذوي التبسيط والتعقيد المعرفي وأثرها على تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي وعمق المعرفة. **مجلة التربية.** جامعة الأزهر – كلية التربية.ع١٨٤. ج١. ص ص ٧٦٥: ٨٥٧.
- يسرى محمد أبو العنين. (٢٠٠٣) . تأثير نوعية الإعاقة – السواء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي على وجهة الضبط والصلابة النفسية والدافعية للتعليم لدى الذكور. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب– جامعة المنوفية.

ثانيا المراجع الأجنبية:

- Allan wigfield. (2006). **Development of achievement**. California: Book/ Cole publishing company.
- Ancaa, M.I; Bocosb ,M.(2017). The Role of Independent Activities in Development of Strategic Learning Competences and Increase of School Performance Level, **Within the study of High School Pedagogy Educate 21 Journal** ,no15,Article7.
- Angulo, L.(2009). Proyecto: **education en line** . Revista Electronica Educate, XIII, 123−133.
- Arman,A, Taha El-Arif, Abdul-latif Elgazzar,2009. The Effect of e-learning Approach on Students' Achievement in Biomedical Instrumentation Course at Palestine Polytechnic University, PhD candidate at Ain Shams Univerity,armana@ppu.edu. Communications of the IBIMA Volume 9, 2009 ISSN: 1943-7765
- Bekman,P.(2002).Strategy Instruction .Eric Digest, Eric Learning House on Disabilities and Gifted Education Arlington VA Eric Identifier: Ed474302.
- Burchard , M.S.& Swerdzewski, P.(2009). Learning effectiveness of a strategic learning course . **Journal of College Reading and Learning** , 40(1),14-34.
- Boden ,A ;Nett, B, Rekowsi, T, V; Wulf, V.(Edition 2012).Strategic Learning .Encyclopedia of the Sciences of Learning, **http://dog.org/10.100/978-1-4419-1428-6_460**.

- Caliskan..M & Sunbul ,A.M.(2011),The Effects of learning strategies instruction on meta-cognitive knowledge . Using meta-cognitive skills & academic achievement: Primary education sixth grade Turkish course sample . **Educational Science** : Theory & Practice.11(1).148-153.
- Caliskan, M ;Murat ,A(2011),The effects of learning Strategies Instruction on Metacognitive Skills and Academic Achievement. Primary Education . Sixth Grad Turkish Course Sample , Educational Sciences Theory & Practice ,voll1, nol,148-158.
- Coffman, J .;Beer ,T.(June2011).Evaluation to Support Strategic Learning Principles and Practices Center for Evaluation Innovation Handbook of Organization Learning and Knowledge New york: Oxford ,University Press Inc.
- Duncan , T., and McKeachie, W. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. **Educational Psychologist**, 40, 117–128.
- Entwistle ,N.(2003): Promoting Deep Learning Through Teaching and Assessment : Conceptual Framework and Educational Context . **Paper Presented at the ESRC Teaching and Learning Research Program, First Annual Conference** – University of Leicester , Available at: www.leed.ac.uk/educol/documents/0003220.htm
- Fan, A. & Weiquia, Z. (2009).Are Achievement Motivation and thinking Style Related, A visit Among Chinese university Student ", **Tournma.1 of Educational Psychology**", Vol.14,No.2,July,pp:89-102.
- Fenwick.L. et.al;(2014). Developing Deep Understanding about Language in Undergraduate P- service Teacher Programs Through the Application of Knowledge, **Australian Journal of Teacher Education** , Vol.39.No.1.
- Fong , C., Zientek, L., and Phelps, J. (2015). Between and within ethnic differences in strategic learning: A study of developmental mathematics students. **Social Psychology of Education**: An International Journal, 18,55-74.
- Jennifer Elkins(2009). Depth of Knowledge in the 21 st Century Southeast Education Network Issue ,18(3), Winter/ Spring , available at**: http://www.senmagazine.us**.
- Hess, K. & Jones, B. & Carlock, D. & Walkup, J. (2009). Cognitive Rigor: Blending the Strengths of Bloom’s Taxonomy and Webb's Depth of

Knowledge to Enhance Classroom-Level Processes, May 6-2021 Retrieved from:**www.standardsco.com/PDF/Cognitive_Rigor_Paper.pdf.**

- Holmes ,S.(2011). Teacher preparedness for teaching and assessing depth of Knowledge. available at: **http://search .proquest.com/doc view/868523326?accountid=143908.**
- Hu faker ,D,A.& Calvert ,S.(2003). The new science of learning Active learning . meta- cognition and transfer of knowledge . In E-learning Applications ,J. Educational Computing Research ,29(3),.
- Govern, J (2004). Motivation Theory, Research and Applications. Thomson Wadsworth: Australia.
- Ke, F., Xie, K. (2009). Toward deep learning for adult students in online courses, The Internet and Higher Education,12(3),.
- Krause , J. and Fong, C. (2012). Considerations for student learning: A qualitative analysis of college calculus instruction. **International Journal of University Teaching and Faculty Development**, 2(3),.
- Kizlik ,B.(2019). **Information about Strategic Teaching Strategic Learning and Thinking Skills** & Associates ,Boca ,Florida. Raton
- Li ,J.& Qin ,X,Q.(2006).Language learning styles and strategies of tertiary level English learning in China. **RELC Journal**.37(1).
- Linderhoim, T,; Cong, X & Zhao ,,Q,(2008) . Differences in low and high working memory capacity readers cognitive and metacognitive processing Patterns as a function of reading for different purposes. Reading Psychology , 29.
- Lyons-Wagner ,E.C.(2010). The effect of a self- regulation learning strategies instructional program on middle – school students use of learning strategies and study tools , self-efficacy, and history test performance University of San Francisco .
- Marschalko ,E; Szamoskozi, S.(2016).High Achieving Undergraduate Students Self – Regulation and Use of Strategic Learning : What Matters ? **International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences** &Arts SGEM,3.
- Mcadams P., Dan (2006). the person (anew introduction to personality psychology. 4th ed., new york : john wiley and sons, inc
- Meltzner,L;Reddy,R;Polica,L.S;Roditi,B;Sayer,J;Theokas,C.(2004).Positive and Negative Self Perception: Is there A cyclical Relationship between

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

teachers and students Perceptions of Effort , Strategy Use , and Academic Performance ? Learning Disabilities Research&Practice,vol19,no1.
- Moradi ,Z.& Tale ,S,H.(2014).The effect of Pre-speaking strategies instruction in strategic planning on Iranian EFL students awareness as well as students fluency and lexical resources in speaking , Procardia- social and Behavioral Sciences ,98.
- Pape, S., Bell, C., and Yetkin, I. (2003). Developing mathematical thinking and self- regulated learning: A teaching experiment in a seventh-grade mathematics classroom. Educational Studies in Mathematics,53.
- PRO-ED, ,Inc.,(2006). Chapter 1 Strategic Learning in the Classroom.
- Ranalli , J.(2013). Designing online strategy instruction for integrated vocabulary depth of knowledge and web-based dictionary skills, **Journal of Calico**,30(1),16-43.
- Thomas ,J.(2017). Noticing and Knowledge: Exploring Theoretical Knowledge for Teaching , the Mathematics Educator, 26(2).
- Sezgin ,S.G.(2011). The Effects of Learning Strategy Instruction on Achievement, Attitude , and Achievement Motivation in a physics Course Res Sci Educ,41.
- Silva-López, R., Méndez-Gurrola, I. and Sánchez-Arias, V. (2013). Strategic learning, towards a teaching reengineering. Research in Computing Science, 65.
- Simsek ,A;Balaban,J.(2010). Learning Strategies of Successful and University Students Contemporary Educational Technology , Turkey,vol1,no1.
- Strang,T.(October 2014).Qualities of Strategic Learning Engagement and Motivation.
- Sviniki ,M ,Wilbert ,J,M.(2014).Mc Keachies Teaching Tips Strategies ,Research and Theory for college and University Teachers ,14 ed Belmont ,CA :Wadsworth, Engage Learning.
- Vermeer, j ; Boekaerts, M & Seeger's, G (2000). Motivational and Gender Differences: sixth Grade Students' Mathematical Problem solving Behavior .**Journal of Educational psychology**, 92(2).
- Viator,C.(2010). A Critical Analysis of the Implementation of Depth of Knowledge and Preliminary Findings Regarding Its Effectiveness in Language Arts Achievement , PHD, University of Southern Missippi.
- Weeb ,Norman ,L,(2006).Weeb Alignment Tool. Wisconsin Center of Educational Research. University of Wisconsin.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)